DOCUMENT RESUME

ED 266 853 PS 015 649

AUTHOR Ekholm, Bodil; And Others
TITLE Daghemsklimat: Bakgrund, syfte och matinstrument. (The Climate of Day-Care Centers: Theoretical Backgrounds and Methods of Measurement).
INSTITUTION Linkoping Univ. (Sweden). Pedagogiska Inst.
SPONS AGENCY Swedish Delegation for Social Research (Sweden).
REPORT NO ISBN-91-7372-582-X; LiU-PEK-R-79
PUB DATE Sep 82
NOTE 133p.; For related documents, see PS 015 648-654.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE Swedish

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Rearing; *Day Care Centers; Early Childhood Education; *Educational Environment; Foreign Countries; Models; *Organizational Climate; Questionnaires; Socialization; *Teacher Attitudes; *Teacher Student Relationship; Work Environment
IDENTIFIERS *Sweden

ABSTRACT

Using a new approach to studying day care centers, this study focused on the total climate of the day care center and the climate's effects on children's social and emotional behavior. A theoretical model for analyzing day care climate is presented. The model includes variables such as job satisfaction, work atmosphere, interactions between children and personnel, children's perceptions of center atmosphere, children's social behavior, and two contrasting sets of staff attitudes toward child rearing which focus on either "future-oriented" or "present-oriented" control strategies. The child rearing attitudes of an entire municipality were investigated, and 12 day care centers were selected in which personnel exhibited contrasting attitudes toward child rearing. In the selected centers, interviews with personnel and measurements of children's attitudes were carried out. Instruments used in the study are appended. (RH)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☒ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

ED266853

# DAGHEMSKLIMAT

## Bakgrund, syfte och mätinstrument

*Bodil Ekholm*
*Mats Ekholm*
*Anna Hedin*

Linköping september 1982

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Bodil Ekholm
Anna Hedin
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

PS 015649

UNIVERSITETET I LINKÖPING
Pedagogiska institutionen
RAPPORT LiU-PEK-R-79

UNIVERSITETET I LINKÖPING
PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN
RAPPORT LiU-PEK-R-79

# DAGHEMSKLIMAT

## Bakgrund, syfte och mätinstrument

Bodil Ekholm
Mats Ekholm
Anna Hedin

Linköping 1982-09-20

UNIVERSITETET I LINKÖPING
PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN
RAPPORT LiU-PEK-R-79

DAGHEMSKLIMAT

Bakgrund, syfte och mätinstrument

ISBN 91-7372-582-X
ISSN 0348-4785

UNIVERSITETET I LINKÖPING
Pedagogiska institutionen
581 83 Linköping
Tel 013/11 17 00

Avdelning, institution, bolaget

Pedagogiska institutionen

Universitetet i Linköping

ISBN: 91-7372-582-X

ISSN: 0348-4785

Rapporter: LiU-PEK-R 79

Upplagans storlek: 500

Datum: 1982-09-20

Projekt

Klimatprojektet

Titel

Daghemsklimat. Bakgrund, syfte och mätinstrument
(The Climate of Day-Care Centers. Theoretical Background and Methods of Measurement)

Författare: Bodil Ekholm, Mats Ekholm, Anna Hedin

Uppdragsgivare: HSFR

Dnr.: F 222/81

Rapporttyp:

- ☐ Ansökan
- ☒ Delrapport (124 sid)
- ☐ Resarapport
- ☐ Slutrapport
- ☐ Övrig rapport

Rapportspråk:

- ☒ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ _____

Sammanfattning (högst 150 ord)

In a new approach for studying day-care centers, the present study focuses on the total climate of the day-care center and its effects on children's social and emotional behaviour. A theoretical model for analyzing the day-care center climate is presented. The following variables, derived from the model, will be studied in the investigation: attitudes toward child-rearing in personnel with regard to two different strategies of control, one "future"-oriented and one "present"-oriented; job satisfaction; work atmosphere; interactions between children and personnel, children's perceptions of the day-care center's atmosphere and children's social behaviour.

The study will investigate attitudes toward child-rearing in an entire municipality. On the basis of this, twelve day-care centers will be selected where personnel exhibit the two above-mentioned contrasting attitudes toward child-rearing. In these twelve centers observations of child personnel interactions, interviews with personnel and measurements of children's attitudes will be carried out.

Nyckelord (högst 8)

Day-care center; climate; child-rearing attitudes; socialization; teacher-child interaction; work atmosphere; attitude instrument; pre-school



Bibliotekets anteckningar

Förord

Föreliggande rapport är en presentation av forskningsprojektet "Studier av daghemsklimat och dess effekter på barns sociala och emotionella beteende". Detta projekt bedrivs vid pedagogiska institutionen, Universitetet i Linköping av Anna Hedin, Mats Ekholm och Bodil Ekholm. Projektarbetet hittills, inklusive denna rapport, har finansierats av Humanistisk-Samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Från och med 1 juli 1982 svarar Delegationen för Social Forskning samt Rädda Barnen för projektets finansiering.

Tre arbetsrapporter, som författats 1981 och 1982, har arbetats om och sammanförts till denna skrift.

Del I i rapporten bygger huvudsakligen på den första av arbetsrapporterna, en projektbeskrivning, som till största delen författats av Mats Ekholm.
Del II bygger på den andra arbetsrapporten, en litteraturgenomgång av forskning rörande daghemsklimat, i huvudsak författad av Anna Hedin.
Del III bygger på den tredje arbetsrapporten - "Mätinstrument och förundersökningar" - som är en samproduktion.

Linköping september 1982

Bodil Ekholm Mats Ekholm Anna Hedin

INNEHÅLLSFÖRTECKNING


| Del I | | Sid |
|---|---|---|
| | Bakgrund | 1 |
| | Situationen i dagens förskolor | 1 |
| | Målsättningen för förskolan | 2 |
| | Metoder för att nå målen | 3 |
| | Krav på personalen | 5 |
| | Hinder för måluppfyllelse | 5 |
| | Forskning kring förskolan | 6 |
| | Social inlärning | 11 |
| | Rollmönstrets betydelse | 11 |
| | Lära av modeller | 11 |
| | Klimatet - ett helhetsbegrepp | 13 |
| | Forskning kring organisationsklimat | 14 |
| | Mätmetodiska utgångspunkter | 14 |
| | Förenklingar vid klimatbestämningarna | 16 |
| | Undersökningsplan | 20 |
| Del II | | |
| | Helhetssyn | 22 |
| | Klimatforskning inom skolvärlden | 25 |
| | Thelen och Getzels modell i skolan | 27 |
| | Ekholms modell | 29 |
| | Modeller för klimatforskning på daghem | 32 |
| | Daghem som en del i det ekologiska systemet | 32 |
| | Thelen och Getzels modell i daghemmet | 32 |
| | Daghemmet som en social organisation, en anpassning av Ekholms modell | 33 |
| | Politiska ramar (1) | 34 |
| | Ekonomiska ramar (2) | 35 |
| | Organisatoriska ramar (3) | 36 |
| | Barngruppens sammansättning socioekonomiskt och åldersmässigt (4) | 38 |
| | Daghemmets fysiska utformning och storlek (5) | 39 |
| | Kontakt med daghemmet och närmiljön (6A) | 42 |
| | Kontakt med daghemmet och föräldrarna (6B) | 43 |
| | Arbetsmetoder och uppfostringsmönster (7) | 44 |
| | De vuxnas samarbete | 45 |
| | Uppfostran | 46 |
| | Material | 48 |
| | Grad av inflytande hos personal och barn (8) | 50 |
| | Personalens inflytande | 50 |
| | Ansvarsfördelning mellan små och stora | 51 |
| | Sammanfattning | 52 |
| | Klimatmätningar på daghem | 54 |
| | Ekologisk validitet | 55 |
| | Uppfostran - vad är egentligen det? | 58 |
| | Barn och vuxna uppfostrar varandra | 60 |
| | Hur lär man sig egentligen att uppfostra barn? | 61 |
| | Kontrolldimensionen i uppfostringsklimatet | 65 |
| | Lydnadssituationen i ett kommunikationsperspektiv | 66 |
| | Framtidsinriktat respektive nutidsinriktat uppfostringsklimat | 67 |
| | Syfte och frågeställningar | 68 |

Del III


| | Sid |
|---|---|
| Attitydinstrument | 73 |
| Uppfostringsattityder | 73 |
| Resultat av förstudie 1 | 76 |
| Resultat av förstudie 2 | 76 |
| Personalens engagemang i sitt arbete | 80 |
| Observationer | 85 |
| Instrument för mätning av barnens upplevelser av daghemsklimatet | 88 |
| Variabler för intervjuer med daghemspersonal | 91 |
| Avslutande synpunkter | 94 |

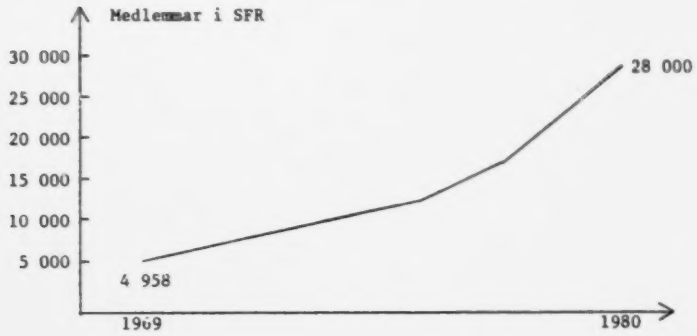
BAKGRUND

*Situationen i dagens förskolor*

"Institutions are like fortresses. They must be well designed and properly manned" (Popper, K. i Tizard, J. et al. 1975, sid 1).

Heltidsförskolan i Sverige har varit i kraftig expansion de sista 10 åren - inte minst i och med lagen om barnomsorg 1976, vari kommunerna ålades att genomföra en planmässig utbyggnad med målet att inom 10 år nå behovstäckning. Det totala antalet platser på daghem har ökat från 45 738 år 1972 till 115 514 år 1979, det vill säga mer än fördubblats i landet som helhet; variationen mellan kommunerna är dock stor. Beräknat som antal enheter inom förskolor och fritidshem har ökningen varit från 3 838 till 7 294 (Statistisk årsbok, 1980). Trots denna kraftiga ökning är behovet ännu inom de allra flesta kommuner ej täckt.

Som ett exempel på den snabba expansionstakten kan nedanstående kurva över medlemsantalet i SFR (Svenska Förskollärares Riksförbund) ses.




*Figur 1: Medlemsstatistik för SFR 1969-1980, ur Lillieroth (1980, sid 2)*

Denna snabba utbyggnadstakt har dock inte enbart medfört positiva effekter utan även problem exempelvis i form av svårigheter att rekrytera utbildad personal, detta trots den ovan visade starka ökningen av antalet utbildade förskollärare.

Satsningen på utbyggnad av förskolan har skett dels mot bakgrund av en ökad förvärvsintensitet hos kvinnorna, det vill säga ett starkt behov av barntillsyn; dels mot bakgrund av en förändrad samhällsstruktur. I takt med minskningen av familjernas storlek och tendensen till isolering och anonymitet i bostadsområdena får förskolan en ökad betydelse som komplement till hemmet. Förskolans värde för barns utveckling understryks även i § 6, lagen om barnomsorg, vari stadgas att barn med behov av särskilt stöd och stimulans skall ges förtur till förskola.

Ett stort intresse för förskolans inre miljö har funnits och många olika modeller och arbetssätt har prövats i försöksverksamheter i Socialstyrelsens regi sedan barnstugeutredningen slutfördes 1972. I kontrast till denna rika flora av försöksverksamheter finns föga av systematisk forskning kring daghemmens effekter på barnen. Ett helt outforskat område är vilken effekt daghemmens informella organisatoriska klimat har på barnens fostran.

*Målsättningen för förskolan*

I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) framförs som övergripande mål att barnen ska utvecklas till självständiga människor som kan utnyttja sina egna resurser men också fungera i samspel med andra människor. Som delmål bör man sträva efter att utveckla barnets:

- kommunikationsförmåga
- begreppsbildning
- jaguppfattning

Utifrån synen att påverkan av barn inte enbart sker genom den vuxnes direkta agerande utan lika mycket - ibland till och med mer - genom sitt indirekta agerande med andra vuxna och barn får samarbetet mellan de vuxna på förskolan extra stor betydelse (Socialstyrelsen anser om förskolan, 1978).

Från forskning inom barnpsykologin är det också känt sedan länge att själva uppfostringsklimatet och interaktionen mellan personer i barnets omedelbara närhet har större effekt på barnets utveckling än enskilda händelser

(Evenshaug, Hallen 1974). Framför allt har man märkt att en känslomässig atmosfär av ömsesidig tillit och accepterande hållning hos de vuxna samt konsekvens i samspelet med barnet har samband med barnets sociala mognad (Peck, Havighurst 1962).

Utbildningen av barnomsorgspersonal strävar efter att nå ett dylikt förhållningssätt hos eleverna; det är dock föga känt vilka effekter man når vad gäller elevernas attityder och ideologi kring barnuppfostran och vilket samband detta har med deras senare handlingsmönster. Den allmänna påverkan går heller inte ensidigt i någon riktning utan barnens beteende påverkar även de vuxnas attityder och förhållningssätt gentemot barnen. Hur detta sker och vilken betydelse det har är viktigt inte minst mot bakgrund av den integrering som sker av speciellt känsliga, ofta provocerande och krävande barn.

Metoder för att nå målen

Bland de metoder som föreslås för förverkligandet av målen är:

- Organisation i form av syskongrupper, det vill säga åldersgrupperingar som omspänner minst fyra års åldersskillnad mellan det yngsta och det äldsta barnet. I en sådan typ av grupp får barnen mer varierande sociala erfarenheter än i de åldersskiktade grupperna.

- Dialogpedagogik - varmed avses ett förhållningssätt mellan vuxna och barn och de vuxna sinsemellan. Relationerna mellan människorna bör här präglas av öppenhet, lyhördhet och inlevelseförmåga och på så sätt utgöra ett känslomässigt och attitydmässigt klimat på daghemmet som skapar förutsättningar för målförverkligande (Michelsen, E i Thorsells, S 1979).

- Lagarbete. Med lagarbete menas här en arbetsform som präglas av en horisontell, demokratisk organisation där personalen gemensamt tar ansvar och fattar beslut kring verksamheten. Arbetsfördelningen i lagen sker utifrån vars och ens speciella resurser såväl utbildningsmässigt som personlighetsmässigt. Arbetslag kan dels vara konstanta - som på en avdelning -, dels tillfälliga för utförandet av särskilda aktiviteter eller uppgifter. Arbetslagen rekommenderas omfatta 3-4 personer med minst en förskollärare i varje lag (SOU 1972:27). I försöksverksamheterna har framkommit att svårigheter ofta finns då det gäller att få dessa lag att samarbeta bra. Det krävs lång tid och ofta hjälp utifrån då det gäller att komma igenom initiala konflikter och otrygghetskänslor (William-Ohlsson, I 1975). Personalen har dock

upplevt ett fungerande lagarbete mycket positivt och anser att det medför mer trivsel och arbetsglädje, man upplever större gemenskap.

Barnets sociala utveckling förutsätts ha samband med den vuxnes egen personlighet, självkänsla och samarbetsförmåga. Om barnet får uppleva välfungerande arbetslag där de vuxna fungerar öppet gentemot varandra, kan bearbeta de konflikter som uppstår, fatta beslut och ta ansvar för besluten blir den vuxne den imitationsmodell för barnet som utgör grunden för den sociala fostran. I vilken grad dessa sammanhang föreligger på daghemmet är ännu ej utrett.

Krav på personalen

Målsättningen och arbetsmetoderna inom förskolan ställer höga krav på personalen. Man kräver bland annat att:

- Personalen ska stå i ett dialogförhållande till barnen där grunden utgörs av kunskaper om barns utveckling såväl utvecklingspsykologiskt-psykodynamiskt som kognitivt och socialpsykologiskt (SOU 1975:67).

- Personalen bör se barnets utveckling i ett vidare perspektiv där förståelse bland annat för barns olika socio-ekonomiska villkor blir en väsentlig del. Här bör personalen även ha en beredskap att möta barn som har olika former av handikapp eller avvikande beteende.

- Personalen bör även vara förberedd på och intresserad av samarbete på olika nivåer: med kollegor, med föräldrar, med socialförvaltningen, med olika organisationer utanför förskolan vad gäller enskilda barn och deras familjer.

Hinder för måluppfyllelse

Förutsättningarna för samarbetet är mycket olika såväl inom olika kommuner som inom olika enheter inom samma kommun. Många daghem fungerar ytligt sett mycket bra medan andra är långt från den av Barnstugeutredningen skisserade målsättningen. Hinder för måluppfyllelsen finns av såväl strukturell som mer socialpsykologisk karaktär.

Hinder av strukturell karaktär:

- Den pågående utbyggnaden med en utveckling mot modernare, ofta mindre enheter för med sig ett "kvalificeringssystem" med en personalström från äldre till nyare enheter.

- Den övervägande delen av personalen är kvinnor vilket för med sig graviditets- och studieledigheter.

- Olika karriärgångar i personallaget beroende på sammansättningen av personal med olika utbildningsbakgrund och olika lön för med sig ett tryck mot vidareutbildning.

- Vissa förskolor har mycket hög procent barn med behov av särskilt stöd och stimulans - framför allt då med så kallade psykosociala problem eller språkhinder. Detta utgör en kraftig belastning på personalen.

- Boendesegretationen medger en personalflykt från "tyngre" områden mot "lättare".

Hinder av social-psykologisk karaktär:

- Personalens olika utbildningsbakgrund ger delvis olika ideologisk och teoretisk syn på arbetet.

- "Generationsmotsättningar" med olikheter i attityder på grund av att arbetssättet genomgått kraftiga förändringar.

- Förändring av ledarrollen från en mer auktoritär till en mer demokratisk roll.

- Olika personlighet med olika förutsättningar för samarbete och eget ansvarstagande

Ovanstående faktorer påverkar på olika sätt (oftast på ett omedvetet plan) kommunikationen mellan de som arbetar på daghemmet. Ju större medvetenhet och öppenhet som råder kring hindren ju större är chansen att ett bra samarbete utvecklas, vilket ju i sin tur fordras för att barnen skall få en god utveckling.

Grunden för detta läggs under den numera ganska vanliga introduktionsperioden i samband med nystart av daghem. Här kan man komma överens om målsättningsfrågor, normer, struktur för arbetet och arbetssätt vid sidan av att

man lär känna varandras inställning i olika mer ideologiska och personlighetsförankrade frågor. För att lagarbetet ska kunna fortleva och utvecklas krävs dock en viss varaktighet och kontinuitet hos daghemmets personalgrupp.

*Forskning kring förskolan*

Den forskning som bedrivits före Barnstugeutredningens tillkomst 1968 har främst bedrivits på lekskolor det vill säga det vi idag kallar deltidsförskolor. Man har då tittat på barnens motoriska, emotionella, sociala och intellektuella utveckling och det har framkommit att förskolan tycks ha i stort sett positiva effekter på utvecklingen, särskilt den sociala utvecklingen. När det gäller barn som kommer från understimulerade miljöer, verkar det som deras intellektuella utveckling stimuleras genom förskolevistelsen. Denna diffusa antydan att det var något positivt med förskola, särskilt för barn som var missgynnade i miljön, ledde till flera satsningar både här i Sverige och i andra länder på att skapa program, som skulle utnyttjas i förskoleverksamheten och vilka skulle förbättra dessa barns utveckling.

Exempel på detta är det omfattande amerikanska programmet Head-Start (1966). Här satsade man på att förbereda barn i 5-6-årsåldern från slumområden inför deras skolstart. Detta program blir till stor del inriktat på barnens begreppsutveckling och deras intellektuella utveckling. Resultaten på lång sikt är inte entydiga, men undersökningar visar att inlärningseffekterna inte är bestående. Detsamma gäller Bereiter och Engelmanns (1966) program, som är utformade inom språkfärdigheter och antalsuppfattning.

I Sverige har Sverud (1972) prövat att med hjälp av ett metodprogram träna barnen socialt, språkligt och begreppsmässigt. Vid uppföljningsstudier fann man inget bestående resultat av inlärningen hos barnen.

Liknande typer av strukturerade program prövades inom projektet "Socialisationsprocessen i förskolan". Här skapades träningsprogram inom samarbete, social insikt och konfliktbeteende. Ekholm (1973) konstaterade att det inte var tillräckligt att låta barnen möta dessa strukturerade samarbetsprogram utan menar att klimatet måste vara samarbetsanpassat redan innan träningen sätts in så att vardagsarbetet uppmuntrar samarbete.

Detta poängteras ytterligare av Flising (1975), som framhåller vikten av att målsättningar och värderingar inom verksamheten och lärarens förhållningssätt måste överensstämma med det strukturerade programmet om det skall få någon effekt.

Försök har gjorts att analysera hur olika typer av pedagogiska förhållningssätt påverkat olika sidor av barnets personlighet. Bland annat har den så kallade ansvarspedagogiken i Uppsala följts upp vad gäller exempelvis effekter på könsroller, målinriktat beteende och aggressivt beteende (Lillieroth, 1981).

Ullsten (1976) har valt att inrikta sina studier på att studera verksamheten på ett daghem och se hur enskilda barn upplever denna verksamhet. Hon konstaterade att vissa övergripande ramar till exempel dålig planlösning av miljön, stora barngrupper, fasta rutiner begränsar förskollärarens möjligheter att stimulera det enskilda barnet i den utsträckning hon önskar.

I Borås kommun genomfördes 1974 en interaktionsstudie på två daghem, där det fanns finska invandrarbarn i syskongrupperna. Här gjordes beskrivningar över till exempel barnens kontaktnät, gruppsammansättningar och normsystemet mellan vuxna och barn. Syftet med studien var att se om barngruppens sammansättning hade betydelse för invandrarbarnens språkliga utveckling. (Schyl-Bjurman, 1974).

Michelsen har studerat arbetssättet på småbarnsavdelningar. Hon har tagit reda på vad ett dialogpedagogiskt förhållningssätt betyder för personalen på småbarnsavdelningar. Personalen på dessa avdelningar betonar att deras förhållningssätt inte bara gäller i den betydelsefulla relationen till barnen utan i lika hög grad till de vuxna på avdelningen. Det nya arbetssättet ställer krav både på personalens personliga känslomässiga mognad och på öppenhet och ärlighet i relationerna. (Michelsen, 1977).

Stockfelt-Hoatson (1978) gör i samband med en studie över invandrarbarns situation i förskolan ett försök att spegla situationen i några olika förskolor. Hennes analyser av interaktionen i dessa tar sikte på barnens språkanvändning. Skillnader finns mellan de olika daghem som ingår i hennes studie, men dessa skillnader blir inte utsatta för någon analys där daghemmets anda eller klimat blir utgångspunkten för analysen.

I de tre sistnämnda har visserligen klimatet på den enskilda förskolan berörts, men då endast i förbigående och utan att detta varit föremål för särskilda studier.

I en översikt gjord av Swift (1964) finns ett fåtal undersökningar rapporterade som berör lärare-barn relationer där lärarnas beteende står i focus. Olika forskare har här sökt klassificera lärarbeteenden och i en del fall

även sökt mäta effekter på barnens beteenden. Samtliga studier konstaterar observerbara och konsistenta skillnader mellan lärarna såväl vad gäller metoder som klimat i klassrummet. En av de viktigaste faktorerna visade sig vara lärarens egen personlighet och syn på barn. Vidare har man funnit att lärarens beteende i sin tur hänger ihop med barnens beteende och ålder på så sätt att vissa barn tenderar att framkalla ett specifikt beteende hos olla vårdare.

Redan på 40-talet gjorde Thompson (1944) ett försök att experimentellt variera lärarbeteendet i en deltidsförskola och genom regelbundna observationer följa den eventuella påverkan läraren kunde ha på barnens sociala och emotionella utveckling under ett år. Thompson prövade två typer av lärarbeteende där det ena innebar en hög grad av lärarstyrning, den andra en låg grad av styrning. De mest positiva effekterna tyckte han sig kunna konstatera med den högre graden av styrning.

I Sjølunds (1969) numera klassiska översikt av 486 undersökningar om effekter av daghemsvistelse finns ett kort avsnitt om daghemmens psykologiska klimat. Han refererar där två undersökningar gjorda på 60-talet av Prescott som konstaterar stora skillnader i klimat mellan olika amerikanska daghem vad gäller arbetsmetoder och känslomässig värme. Hon utgick från föreståndarens betydelse för klimatets utformning och klassificerade daghemmen efter respektive föreståndares inställning i dimensionerna värme/kyla kombinerat med auktoritär/icke auktoritär styrning.

Hon fann att de 27 daghemmen kunde grupperas kring följande kombinationer:

| Känsloklimat | Arbetssätt | |
|---|---|---|
| | Auktoritärt | Icke-auktoritärt |
| värme | 6 daghem | 11 daghem |
| kyla | 6 daghem | 4 daghem |

Tydliga skillnader i arbetsmetoder kunde iakttas mellan de olika typerna av daghemsklimat. Prescott fann även ett visst samnanhang mellan föreståndarens utbildningslängd och graden av värme, såtillvida att en längre utbildningstid oftare var förenad med ett varmare klimat. Några försök att mäta klimatens effekter på barnen gjordes dock ej.

Bronfenbrenner (1979) går igenom olika forskningsinsatser på barnomsorgens område och konstaterar att få undersökningar finns som rör:

1. Molara beteenden - dvs barns aktiviteter av en viss varaktighet och måliniriktning;
2. Interpersonella strukturer - det vill säga ömsesidiga relationer mellan barn-barn eller barn-vuxna;
3. Roller

Oftast har forskningen gällt effektmätning via test gjorda i speciella situationer. Bronfenbrenner ifrågasätter validiteten i dessa undersökningar och anser att det vore av större ekologiskt intresse att se på interaktionen i det dagliga livet och då inte enbart focusera sig kring barnet och dess utveckling utan även ta med hur barnet påverkar andra barn och vuxna omkring sig och hur barnet fungerar hemma vad gäller olika, mer varaktiga aktiviteter.

En studie som tar upp mer sociologiska och organisatoriska påverkansfaktorer är Tizards (1975). I en samlingsvolym om institutionsvård (Tizard, Sinclair, Clarke, 1975) konstateras att komparativa studier rörande effekter av institutionsvård av normala barn inte existerar, däremot har fruktbar forskning bedrivits rörande hur olika klimat inom handikappinstitutioner för barn påverkar barnens utveckling. Forskningen har delvis bedrivits ur ett sociologiskt perspektiv där den grundläggande metodiken varit att jämföra institutioner som "matchats" strukturellt vad gäller till exempel storlek, barnens grad av handikapp, personaltäthet etc. Man söker här på ett positivistiskt sätt att mäta såväl olika aspekter av personalens beteende som av barnens beteende.

Man påpekar att forskningen tidigare varit ganska ensidigt inriktad mot en syn på att institutioner av ett visst slag är så lika varandra att man med fördel kan intensivstudera en enskild. Vad gäller effektmätningen på barnen har denna mest gällt intellektuell och social utveckling - utan något sammanhang med utformningen av själva institutionsmiljön.

I sina studier fann Tizard et al. (1975), att variationer i följande faktorer skilde institutionerna åt och var av vikt vad gällde barnens utveckling:

1. Ideologiska variationer
2. Organisatoriska variationer
3. Personliga variationer (beteende och attityder hos personalen som återspeglar punkt 1 och 2)

Denna uppdelning stämmer väl överens med den i tidigare avsnitt redovisade modellen av Getzels och Thelen.

De ideologiska och organisatoriska variationerna motsvarar där institutionsnivån och rollutformningen, medan de personliga variationerna motsvarar individnivån. Man har sökt mäta rollförväntningar som till exempel inställningen till om man i första hand ska visa omtanke eller träna socialt, om man ska skydda samhället, om man ska undervisa barnen etc. Personalen har här själva fått rangordna sin uppfattning om sin roll - såväl hur de upplevde den som hur de skulle önska att den var. Sambanden mellan dessa rangordningar sågs sedan som uttryck för arbetstillfredsställelse.

I en bred studie (King et al., 1971) av 100 avdelningar på 26 olika institutioner för utvecklingsstörda och på annat sätt handikappade barn, fann man stora skillnader, mätt med "child management scale" mellan institutionerna. Dessa skillnader kunde ej förklaras exempelvis utifrån enskilda faktorer som egenskaper hos den enskilda personalen, barnens grad av handikapp, institutionens storlek eller personaltäthet utan istället från den sociala organisationen, där föreståndaren hade en nyckelroll. Här fann man vidare att den sociala organisationen uttryckt i hur stora beslutsbefogenheter föreståndaren hade var direkt relaterade till barncentreringen. Av betydelse var även den grad av autonomi personalen upplevde gentemot övrig förvaltning.

De två sistnämnda faktorerna, beslutsbefogenheter och autonomi, brukar även ingå som väsentliga variabler i olika teorier om psykologiska krav som kan ställas på arbetet för att den enskilde individen ska känna sig tillfredsställd (Söderström, 1981). Man kan här fråga sig om vissa aspekter på personalens egen arbetstillfredsställelse inom en vårdorganisation är direkt relaterade till utfallet av verksamheten, dvs i detta fall utvecklingen hos barnen.

Trots att man haft olika sätt att närma sig och belysa barnomsorgsområdet lämnar dessa arbeten en betydelsefull fråga obesvarad, nämligen hur ser en fungerande informell organisation ut som är gynnsam för barnutveckling? För att kunna besvara denna fråga räcker det inte att studera den enskilda läraren eller det enskilda barnet eller den specifika situationen utan man måste försöka fånga det vardagliga klimatet på daghemmet - där är alla vuxna, alla barn och relationen mellan dem och den omgivande miljön inblandade.

*Social inlärning*

Förskolebarnens sociala och emotionella utveckling är självklart beroende både av biologiska och miljömässiga faktorer. Barnen både mognar till och lär sig nya förhållningssätt som ger dem en mer fungerande grund för samspelet med andra och förser dem med accepterade känslomässiga uttryckssätt. Förskolebarnen lär sådant som tjänar deras socio-emotionella utveckling främst genom egna handlingar och de konsekvenser dessa får från omgivningen och genom att studera och ta efter sociala modeller. Förskolebarnen lär i mindre grad genom att lyssna till hur förhållandena ska vara eller genom att ta del av färdiga tillrättalagda material.

Rollmönstrets betydelse

Det är i hög grad omgivningen som stimulerar barnet att företa egna handlingar. De rollmönster som finns i barnets uppväxtmiljö är av betydelse. I en del hem och institutioner finns en rollfördelning där vuxna och barn delar på handlingsutrymmet. Beslut fattas av den som är närmast det problem som beslutet gäller oavsett ålder eller visdom. Uppgifter av nödvändig karaktär (på- och avdukning, upplockning, påklädning) sköts så långt möjligt av alla inblandade efter överenskomna arbetsfördelningar. I dessa hem och institutioner har barn stora möjligheter att från tidig ålder pröva och lära de olika roller som de ska leva med senare i livet. I andra hem och institutioner får barnen ta mindre ansvar och de vuxna fattar de många vardagsbesluten åt barnen varvid barnet hamnar i en roll som innebär ett annat inlärningsmönster. I denna roll förstår barnet på sitt intuitiva och helheltsmässiga sätt att det är den vuxne som bestämmer och det är till dennes normer man behöver anpassa sig. I en sådan miljö kan det för barnet bli nödvändigt att bygga upp ett säkert kunnande i att avläsa och begripa de tecken som den vuxne uttrycker om hur hon vill att det ska vara. Eftersom den vuxne så starkt utövar sin makt över barnet blir det viktigt för barnet att underordna sig den vuxne, så att besluten blir gynnsamma för barnet. I detta hem får barnen bara träna sig i att vara underordnade barn och deras självständighetsfostran försenas.

Lära av modeller

Det sociala rollmönstret i hemmet och institutionerna utgör en viktig grund för barnets socio-emotionella utveckling. En annan är den inlärning som sker genom barnets ständiga prövande av mer vuxna modellers handling. För att

barnen ska ge sej i kast med att lära av sådana handling som de kunnat iaktta hos modeller anses ett antal villkor behöva vara uppfyllda. Den modell, vars handlingar barnet försöker pröva, behöver vara *attraktiv* för barnet, vara *möjlig att iaktta* och ha *ett kontinuerligt förhållande* till barnet. Attraktiviteten hos modellen kan ha många grunder. Det är vanligt att barnet finner en person attraktiv - och därigenom lämplig att försöka efterlikna i egen handling - på grund av den kompetens som modellen har i sådana avseenden som barnet självt eftersträvar kompetens i. I den barnpsykologiska forskningen (se till exempel Mussen med flera 1974, Bronfenbrenner 1972) pekar man också på betydelsen av att det existerar ett varmt känslomässigt förhållande mellan barnet och den attraktiva modellen för att verklig inlärning ska ske. I de flesta barns livssituation är det högst vanligt att föräldrar utgör inlärningsmodeller från vilka man hämtar sociala och emotionella handlingsuppsättningar. I de familjer där man har mer än ett barn är det också högst vanligt att de yngre barnen tar efter de äldre syskonen. I förskolan är det inte lika självklart som i hemmet att barnet attraheras av de vuxnas kompetens och således prövar deras sätt att handla. De vuxna i förskolan är ledare för ett barnkollektiv. För att det kollektivet ska fungera behöver ett helt regelverk fungera. Detta innebär bland annat att den vuxne inte kan ha alltför nära relationer till alla barnen i gruppen. En del barn får därför inte ett så nära och varmt förhållande till de vuxna att dessa blir deras främsta källa till modellinlärning. I stället kommer de något äldre barnen i kollektivet att fylla denna funktion.

KLIMATET - ETT HELHETSBEGREPP

Oavsett hur barnen stimuleras i sin socio-emotionella utveckling, antingen de lär av rollmönstret eller av modeller, är den omgivning som de lever i av stor betydelse.

För de barn som befinner sej i förskolan blir det samlevnadsklimat som där råder av betydelse för hur social och emotionell utveckling och beteende gestaltas. Samlevnadsklimatet och dess handlingsmässiga konsekvenser avgör vilket utrymme som finns för barnens försök att pröva olika handlingar både utifrån det gällande rollmönstret och utifrån deras egna försök att efterlikna modellerna. Klimatet stimulerar eller begränsar också barnens egen lust att uppfinna och pröva egna sociala och emotionella handlingar.

Som tidigare framhållits är inte förskolans mål möjliga att nå genom pedagogiska punktinsatser. Barnstugeutredningens mer helhetsbetonade pedagogiska program fångar upp såväl samspelsmönstret mellan vuxen och växande i förskolan som den fostransinriktning som detta mönster bör ha. Barnstugeutredningen beskriver således ett klimat i förskolan. Ett klimat som man vill ska råda oavsett vilka personer som råkar befinna sig i de positioner som finns i förskolan som till exempel föreståndare, barnsköterska, kokerska eller förskollärare.

De klimat i uppfostrings- eller utbildningsinstitutioner som är önskade är sällan de som verkligen existerar. De handlingsmönster och regelbundenheter som utgör det dagliga livet i förskolan leder därför inte heller alltid till de önskade effekterna. Dessa mönster och regelbundenheter har många gånger djupgående historiska traditioner i förhållandena mellan barn och vuxna i vårt samhälle och mindre ofta rötter i de idéer som planerarna förespråkar. Att få dessa idéer att bli grund för nya handlingsmönster och regelbundenheter tar lång tid. De växer långsamt in i det allmänna medvetandet.

Förskolan syftar både till socialisation och social utveckling av barnen (se M Ekholm 1977 för en diskussion av begreppsskillnader). Såväl den kulturbevarande socialisationen och den kulturutvecklande sociala utvecklingen förutsätter en helhetsbetonad påverkan av barnen. Det är fruktlöst att träna in självuppfattning eller samarbetsförmåga med hjälp av särskilt tillrättalagda program (B Ekholm 1973, Sjöstrand 1974, Gustafsson, B 1977). För att sådana kvaliteter och förmågor ska kunna utvecklas fordras att barnet kan lära av och i den totala livssituation som det befinner sig i.

Det klimat som existerar i en enskild förskola blir den helhet av vilken barnet lär för framtiden. För att förstå den sociala och emotionella utveckling som barn genomgår under förskoleåldern är det därför nödvändigt att förstå det klimat som de lever och lär uti.

*Forskning kring organisationsklimat*

I förskoleforskningen i vårt land har man hittills inte gjort den enskilda förskolans klimat till föremål för systematiskt studium. Genom den starka betoningen av helhetsgrepp på förskoleverksamheten som barnstugeutredningen ger uttryck för och den betydelse som helhetssituationen på förskolan bör ha för barnens socio-emotionella utveckling förefaller det angeläget att åstadkomma sådana studier.

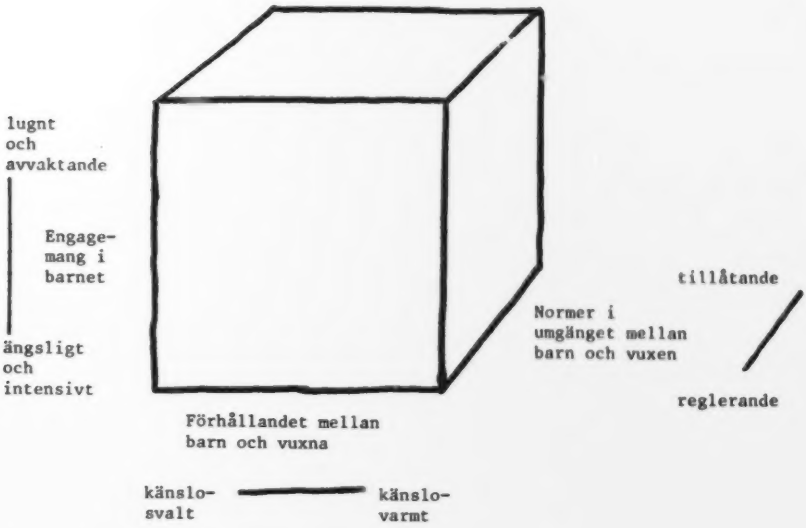
Studier av uppfostringsklimat och av den enskilda organisationens anda finns från andra områden än förskolans. Den enskilda organisationens anda eller klimat har, när det gäller utbildningsorganisationer, i Sverige framför allt skett inom skolans område. Enskilda skolors klimat har således studerats av till exempel M Ekholm (1971) och Arfwedsson (1979) och klassrumsklimat av Jansson (1973). M Ekholm har upprepat sin studie av skolanda efter tio år för att utröna i hur hög grad klimatet lever kvar inom en skola över tid (Ekholm 1980). I samband med analyser av innovationsprocesser i grundskolan företas också mer socialantropologiskt betonade studier av skolklimaten i tre grundskolor INOVA-projektet, (Ekholm, M 1978). I internationella sammanhang finns också en hel del studier av skolklimat redovisade (se till exempel Rutter 1979 och Schlechty 1976). I projektet utnyttjas det kunnande som finns kring hur klimat har studerats från skolans område. Vi anser till exempel att vi kan utgå från den modell över vad som bestämmer skolklimat och hur detta klimat yttrar sej i skolmedlemmarnas upplevelser och agerande som Ekholm (1977) presenterat. Den tankemodell som Ekholm lägger fram förändras och anpassas till förskolans förhållanden (se Del II).

*Mätmetodiska utgångspunkter*

Att mäta klimatet på en förskola eller en annan lokal social organisation är en komplex uppgift. För att åstadkomma ett hanterbart underlag som fångar upp en förskolas klimat behöver en koncentration mot några få betydelsefulla variabler ske. De mätningar som gjorts av skolklimat har i många fall försökt innefatta synnerligen många variabler. I den undersökning som vi

planerar att företa har vi till syfte inte enbart att bidra till en större förståelse av vad barn egentligen kan lära i förskolan utan framför allt att bidra till att skapa underlag för arbetsmetoder med sikte på utvecklingsarbete inom förskolan. Arbetsmetoderna inom förskolan grundar sig i praktiken i mycket på vad som allmänt kallas uppfostringsmetoder.

I barnpsykologisk forskning finns ett par tankemodeller (vilka också prövats i olika undersökningar) som vi valt att utgå ifrån. Dels är det den tankestruktur som Schaefer (1959) lagt fram och som Becker (1964) vidareutvecklat. Enligt denna tankemodell kan man förstå och fånga uppfostringsklimatet i tre dimensioner. I en fri översättning till svenska kan denna tredimensionella tankemodell se ut så här.




*Figur 2: Uppfostringsklimatets tre dimensioner. Fritt efter Schaefer (1959) och Becker (1964)*

De tre dimensionerna är kontinuerliga variabler där ytterlighetspunkterna markerats i vår figur. En annan snarlik tankemodell kring uppfostringsmönstret som lockar oss som utgångspunkt för att skapa mätinstrument är den

som Bronfenbrenner (1961) lagt fram. Han arbetar också med tre tankedimensioner. I fri översättning till svenska är det frågan om graden av värme och kärlek mellan den vuxne och barnet, sanktionsmönster och kravmönster i förhållandet. Såväl Schaefers som Bronfenbrenners modeller har givits konkreta uttolkningar i enkätinstrument. Bronfenbrenners instrument finns till och med utformat på svenska (Hansson, Harder och Ås 1970), (Glavmo, Hellberg och Karlberg 1970). Varken Schaefers eller Bronfenbrenners instrument är utformade med sikte på förhållandena i förskolan. De gäller båda uppfostringsklimatet i hemmet. I Schaefers instrument är frågor riktade till föräldrar, i Bronfenbrenners till barn. I vårt attitydmätningsinstrument har frågorna däremot speciellt utformats att passa förhållanden för förskolans personal.

Förenklingar vid klimatbestämningarna

Vi har för närvarande uppfattningen att vi utifrån mätningarna av de enskilda förskolornas klimat ska kunna klassificera dessa i några relativt enkla kategorier. Vi tror att det ska vara möjligt att till exempel kunna gruppera de enskilda förskolornas klimat efter i hur hög grad som förskolorna är *framtidsinriktade* i sina sätt att behandla barnen och i hur hög grad som deras klimat är *nuinriktade* i förhållande till barnen.

På de förskolor där det dominerande mönstret kan karakteriseras som framtidsinriktat får barnen i hög grad pröva sina egna lösningar utan att först ha bett om lov hos de vuxna. De får där självständigt sköta olika uppgifter som är av betydelse för alla på förskolan. På dessa förskolor uppmanas också barnen att ge sej i kast med uppgifter, spel och lekar som de inte helt klarar av. Samtidigt får de stöd och hjälp från de vuxna att träna det som de inte klarar. På förskolor där det nuinriktade mönstret dominerar, arbetar de vuxna på ett annat sätt i sitt förhållande till barnen. Verksamheten och hela situationen på förskolan läggs här tillrätta för barnen. I den dagliga verksamheten anpassas det man gör helt till barnen och deras nuvarande mognadsnivå. De vuxnas språk bygger i stor utsträckning på det språk som barnen själva använder och barnen tillåts arbeta med ett barnspråk utan att möta medvetet krävande utmaningar från de vuxnas sida. I de spel och lekar som förekommer undviker man att vidareutveckla barnens fattningsförmåga. Hellre väljer man att repetera sådana lekar eller spel som barnen behärskar. I detta klimat förväntas inte barnen ha förmåga att självständigt sköta olika uppgifter inom förskolan.

Som vi tidigare noterat har vi för avsikt att i våra försök fånga klimatet i förskolan och förenkla mätningarna av detsamma. Vi vill göra förenklingarna framför allt i det första skedet av vår undersökning för att kunna göra ett begränsat urval bland de studerade förskolorna. I dessa förskolor avser vi därefter göra mer ingående undersökningar av hur klimatet ter sej och vilka verksamma faktorer i förskolan eller i dess omgivning som bestämmer det klimat som där finns. I denna mer inträngande studie har vi också för avsikt att försöka belysa på vilket sätt kontrasterande klimat påverkar barnens beteende.

Ett av de viktigaste skälen till att vi är intresserade av att studera klimatet i den enskilda förskolan är att så stor tyngd lagts vid en helhetsmässig utvecklingsmiljö som påverkansgrund för förskolebarnets utveckling. Vi menar att Barnstugeutredningen antar att ett väl samstämt personallag utgör grunden för det önskvärda klimatet. Detta antagande bör bli föremål för undersökningar. I Barnstugeutredningen förs diskussioner av hur grunden för uppfostringsklimatet i förskolan ska se ut. Ömsom tar diskussionen sin utgångspunkt i det perspektiv som vi ovan beskrivit som det mer framtidsinriktade, ömsom i det mer nuinriktade. Genom att skapa något slags mått på dessa viktiga klimatkomponenter, hoppas vi få underlag för analyser av den många gånger besvärliga situation som uppstår i förskolan.

För att det ska vara meningsfyllt att ägna kraft och tid åt studier av klimatet på enskilda förskolor fordras att man uppfattar klimatet som något relativt bestående. Vi menar att det finns fog för att påstå att så är fallet. Genom de erfarenheter vi gjort såväl genom egen forskning som genom iakttagelser i samband med reguljärt praktiskt arbete i förskolan vill vi hävda att klimatet på en enskild förskola lever vidare också när barn eller vuxna som är verksamma på förskolan byts ut. Klimatet byggs upp tidigt i den enskilda förskolans historia. De normer och de regelbundenheter som växer fram i sådana avseenden som tidsrutiner, rollfördelningar, beslutsmönster med mera lever vidare över tid. Givetvis sker förändringar och förskjutningar i dessa mönster. Men förskjutningarna och förändringarna bygger i så hög grad på redan existerande förhållanden att det är sällsynt att klimatet helt och hållet förändras. I förskolans reguljära verksamhet så finns i många kommuner praktisk verksamhet som tar sikte på att förändra de enskilda förskolornas klimat. I en del fall prövas problemlösande och kommunikationsbefrämjande arbetssätt som hämtats från det organisationspsykologiska fältet och som ofta samlas under beteckningen organisations-

utveckling. I andra fall prövar man sej fram med att utnyttja färdigproducerade fortbildningsmaterial vilka framför allt tar sikte på att få personalen att förbättra sitt samarbete. Samtidigt som dessa försök görs att påverka klimaten i de enskilda förskolorna är de tunga ramfaktorerna kring förskolan verksamma. Vi diskuterade tidigare verkningarna av sådana strukturella faktorer som personalomsättning, utbildningsbakgrund hos personalen, barngruppernas sammansättning och så vidare. I vår mer inträngande studie av tolv daghem avser vi att försöka iaktta vilka faktorer som har det största inflytandet på utvecklingen av klimatet på förskolan. Vi kommer i de analyser som vi avser att göra, att försöka beakta såväl de mer stabila ramfaktorerna som mer tillfälliga faktorer vilka är påverkbara genom till exempel utvecklingsarbeten och fortbildningsinsatser. I dessa analyser kommer vi också att koncentrera oss på frågeställningar kring hur känsligt för påverkan som det enskilda daghemmets klimat är.

I många studier kring hur klimatet inom en enskild utbildnings- eller uppfostringsinstitution gestaltar sej koncentreras uppmärksamheten i alltför hög grad kring de vuxnas handlingar och inställningar. Vi menar att det klimat som finns på en förskola kommer till i ett samspel mellan alla de som medverkar i verksamheten. Framför allt är det då de vuxna som dagligen befinner sej på förskolan och de barn som där verkar som sätter sin prägel på klimatet. I de förskolor som vi avser att ägna särskilda studier åt kommer vi att försöka belysa den betydelse som barnen har för klimatets framtoning. Speciellt tänker vi här på hur kamratgruppernas umgängeston och verksamhetsinriktning får betydelse för hur såväl barn som vuxna utformar den gemensamma umgängestonen på förskolan. I våra preliminära funderingar över hur kamratgruppens betydelse för förskoleklimatet ska kunna belysas har vi sneglat mot det arbete som framför allt Hartup ägnat sej åt (Andersson, 1973). De regelbundenheter som skapats på en förskola uppehålls i inte så liten grad av barnen. Den nykomling som försöker utnyttja ett handlingsmönster från sin tidigare förskola eller från sitt eget hem i samband till exempel med att arbetsmaterial tas fram eller ställs undan i samband med matserveringen brukar få känna på att han gjort ett mönsterbrott genom att kamraterna på förskolan snabbt och bestämt informerar honom om hur det "riktiga" mönstret ska vara. På många förskolor blir kamratgruppens betydelse för upprätthållande av umgängesmönstret också tydligt i förhållande mellan olika åldersgrupper. Speciellt tydligt kan detta förhållande bli på sådana förskolor när till exempel den äldsta åldersgruppen barn varit relativt dominanta och handlingskraftiga på ett kanske mindre lämpligt sätt.

När de äldre barnen lämnar förskolan för att gå över till skolan är det inte alltid lätt eller ens möjligt för de vuxna på förskolan att bryta de mönster som den äldre gruppen skapat genom att man "tar itu" med den nya "äldre-gruppen". Dessa kan i många fall ha lagrat upp en vilja och energi att ta över de roller, som nu plötsligt förefaller tomma. Genom att snabbt försöka gå in i dessa roller kan ett tidigare klimat återfödas gång på gång på en och samma förskola trots de vuxnas idoga ansträngningar att komma fram till en annan regelbundenhet.

UNDERSÖKNINGSPLAN

En nykonstruerad vuxenenkät rörande uppfostringsattityder (se Del III) bjuds till samtliga daghem (ca 100 stycken) i Linköpings kommun. En omedelbar analys av enkäterna görs och 12 daghem väljs ut för mer inträngande undersökningar. Urvalet görs utifrån graden av nuinriktat respektive framtidsinriktat uppfostringsklimat med:

- 4 daghem, där personalen är samstämd i en framtidsinriktad fostransambition
- 4 daghem, där personalen är betydligt mer nuinriktad i sin fostransambition samt
- 4 daghem, där samstämmighet saknas vad gäller fostransambition

På dessa 12 daghem företas mer djupgående undersökningar dels av de olika barngruppernas beteende i de olika klimattyper dels av personalens upplevelse av sin arbetsmiljö. Denna intensivundersökning sker med hjälp av direkta observationer av vuxna och barn samt ingående intervjuer av både vuxna och barn.

Bjudningen av klimatenkäten upprepas ett år senare till samtlig daghemspersonal för att utforska daghemsklimatens stabilitet. Slutligen sker en omfattande analys av klimatets samvariation med variabler som till exempel personalens ålder, yrkeserfarenhet, utbildning, barngruppens ålder och sammansättning. Analysen omfattar också samvariationen mellan klimatet och bostadsområdets socio-ekonomiska förhållanden.

*"Klimat är som en dimma, den går inte att ta på och man kan inte vistas länge i den utan att bli genomfuktig"* (Prescott, 1939, sid 189).

En målande beskrivning av ett begrepp som sedan det först lanserades på 30-talet, varit väl så undflyende för definition och mätning som det metereologiska begreppet "dimma".

"Bli genomfuktig ...", precis den påverkan avser vi att nå i våra daghem. Själva atmosfären, klimatet, bidrar till att "genomfukta" barnen - en slutsats man kommit till efter fåfänga försök med enstaka pedagogiska program eller punktinsatser (B. Ekholm, 1973; Sjöstrand, 1974; Gustafsson, 1977).

På samma sätt har man inom den barnpsykologiska forskningen kring effekter av uppfostran kommit fram till att den största inverkan på barnen vare sig ligger i speciella metoder eller enskilda relationer mellan syskon eller mellan barn och föräldrar utan istället består i den allmänna påverkan och den anda som råder i hemmet. Många undersökningar tyder på att de viktigaste komponenterna i andan utgörs av en emotionell grundhållning hos föräldrarna eller ett så kallat "psykologiskt klimat" (Evenshaug, 1974).

Vad ska då "dimman" på våra daghem officiellt bestå av, hur ser den ut i praktiken, hur påverkar den barnen, hur stabil är den och hur mäter man den? Idel frågetecken, något som också är ganska naturligt då systematisk forskning kring klimat på daghem i stort sett synes obefintlig såväl inom landet som internationellt. Föreliggande arbete är tänkt att utgöra en bakgrund och inledning till kommande empiriska studier rörande vilka klimat som förekommer på daghem och klimatens effekter på barnens emotionella och sociala beteenden.

Inom organisationspsykologin finner man en mängd studier av begreppet organisationsklimat från början av 1960-talet (Payne i Dunnette, 1976). Begreppet innefattar här oftast såväl objektiva, subjektiva som strukturella komponenter i analyser av hur en organisation kan utgöra en psykologiskt meningsfull miljö för den enskilde organisationsmedlemmen.

Klimatstudier har även skett inom skolvärlden och i viss utsträckning även i hemmen.

I rapporten görs en begränsad genomgång av "klimat"-forskning inom skolvärlden i ett sökande efter begrepp, teorier och analysmetoder som

är tänkbara att överföra till daghemsmiljö. Slutligen diskuteras möjligheterna att mäta daghemsklimat.

## HELHETSSYN

Helhetssynen är ett populärt begrepp inom vård och omsorgsvärlden av idag. Klimatstudier bygger ofta på någon slags helhetssyn - man ser individens beteende som ett svar på hela det kraftfält han befinner sig i inom de olika miljöer han vistas.

Begreppet emanerar närmast från den forskning Kurt Lewin och hans medarbetare genomförde under 30- och 40-talen. En forskning som i stora delar starkt kontrasterade mot 20- och 30-talens linjära S-R analyser. Lewin kallade sin teori "fältteori". Han utgick från att:

- beteendet är en funktion av det kraftfält som finns kring individen vid det tillfälle beteendet uppkom
- analysen måste börja med situationen som helhet snarare än med de enskilda delarna
- en person i en konkret situation kan representeras matematiskt

Med fält menar då Lewin "the totality of coexisting facts which are conceived of as mutually interdependent" (Hall, Lindzey, 1975, sid 240). Ett fält kan enligt Lewin se ut så här:

nonpsychological environment

P + E = lifespace
P = person
E = psychological environment

Med lifespace menas här allt som kan förklara individens beteende. Lewins modell med sina klara förebilder från naturvetenskap och fysik ter sig idag väl begränsad. Förutom det fåfänga i att matematiskt söka framställa förhållanden av psykologisk karaktär finns ytterligare brister i teorin, som till exempel att den inte tillräckligt tar hänsyn till biologiska faktorer som mognad och utveckling, inte heller till strukturella faktorer som ekonomiska och politiska ramar.

Den senaste utvecklingen i Lewins anda står en av Lewins lärjungar, amerikanen Bronfenbrenner, för. I sin bok *The ecology of human development* (1979) vidgar han Lewins lifespace till ett ekologiskt system på fyra nivåer där

påverkan av individen även kan ske indirekt via skeenden i områden fjärran från individens egen omgivning.

Till skillnad från andra teorier om människans utveckling som mer koncentrerar sig på de psykologiska processernas förfining och differentiering hos individen tar Bronfenbrenners utvecklingsteori sikte på innehållet - *VAD* är det som barnet "tar in" och hur förändras innehållet som en funktion av individens interaktion med sin omgivning.

"The ecology of human development involves the scientific study of the progressive mutual accomodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings and by the larger contexts in which the settings are imbedded". (Bronfenbrenner, 1979, sid 21.)

Bronfenbrenner tar alltså inte bara hänsyn till barnets omedelbara omgivning - där barnet självt är en aktiv påverkare - utan även de relationer som kan uppstå mellan barnets olika miljöer och den påverkan den samhälleliga eller politiska strukturen i sin tur har på dessa miljöer. Barnets utveckling kan därför inte ses isolerat utan beror till exempel på i vad mån det omgivande samhället ger föräldrarna sitt stöd. I nedanstående figur presenteras Bronfenbrenners tankemodell.

*Figur 3: Bronfenbrenners ekologiska modell* (ur Sandqvist, 1979, sid 9)

Den ekologiska omgivningen ses här som cirklar inneslutande och påverkande varandra. I den näst innersta cirkeln - *microsystemet* (I) - finns de aktiviteter, roller och relationer som till exempel ett hem, en skolklass eller daghemsgrupp innebär för barnet. Bronfenbrenner lägger här tonvikten vid hur detta system upplevs av individen - det vill säga den fenomenologiska aspekten - mer än en objektiv beskrivning. I dessa olika microsystem finns olika strukturer som formar individen minst lika mycket som hans egen personlighet. Dessa strukturer antas av Sarason (1980) dessutom existera oberoende av de enskilda individerna, som ett klimat.

*Mesosystemet* består av interrelationer mellan två eller flera miljöer som barnet aktivt fungerar i; till exempel relationen mellan hem och skola, kamratgrupp, bostadsområde. Mesosystemet består alltså av olika microsystem.

*Exosystemet* (II) omfattar sådana miljöer som - trots att individen inte själv aktivt medverkar i dem - ändå påverkar honom. Exempel på detta kan vara föräldrarnas arbetsplats (Kohn i Liljeström, 1979), syskonens skola etc.

*Macrosystemet* (III) - de allmänna samhälleliga värderingarna, hänför sig till de mönster inom micro, meso och exosystemen som präglas av ideologier och politiska, etniska och andra synsätt i respektive kultur och subkultur. Ett exempel här kan vara den likhet som finns mellan skolor inom Sverige till skillnad från skolor i till exempel Frankrike eller Sovjet.

*Ekologiska förändringar* ("transitions") sker då en individs position i sin ekologiska omgivning förändras: exempelvis då barnet börjar på dagis, får ett syskon etc.

KLIMATFORSKNING INOM SKOLVÄRLDEN

Den forskning som tidigare gjorts på skolans område har ofta berört enbart en liten del av ovannämnda ekologiska system, nämligen microsystemet - det vill säga klassrumssituationen. I detta microsystem i sin tur har definitioner och analyser ofta utgått från en enkelriktad påverkan lärare-elev; ofta med inlärningseffekter som beroende variabel. För en detaljerad genomgång av dylika studier hänvisas till Jansson, S (1973).

I dessa studier har man ofta försökt analysera skeendena på ett atomistiskt sätt - exempelvis genom att analysera ord och meningar läraren sagt.

Klimat ses i många studier som en källa för känslor av tillfredsställelse och produktivitet, till exempel i en översikt av Kelley (1980, sid 2):

... can be described by the emphasis given to satisfaction, to productivity or to both ... prevailing or normative conditions which are relatively enduring over time and which can be used to distinguish one environment from another.

Kelley framhåller alltså att klimatet har såväl en känslo- som en produktaspekt, vidare att klimat är något ganska specifikt för en viss grupp och en viss situation och har en viss stabilitet över sig. Dessa aspekter för över tankarna till socialpsykologiska teorier om gruppdynamik. I en klassrumssituation förekommer i hög grad dessa två typer av mål: kognitiva (inlärnings- eller produktmål) och affektiva (känslo- eller relationsmål). Dessa mål är överlag typiska för en gruppsituation. Jennings (i Jansson, 1973) påvisade redan på 40-talet hur avvägningen mellan psykologiska och sociala mål kunde utformas olika i olika grupper huvudsakligen beroende på vilka personligheter som gruppen utgjordes av. Mätningen av enbart inlärning sågs därför ur denna socialpsykologiska aspekt som otillräckliga och man utarbetade instrument även för mätning av de så kallade affektiva processerna.

Jensen (1960) kan här nämnas som ett exempel på analyssystem med relationerna i klassrummet som oberoende variabler, prestationer och trivsel som beroende variabler. Följande relationer ansågs ha betydelse:

1. Relationer som har att göra med undervisningen
2. Relationer som har att göra med auktoritet och beslutsfattande
3. Relationer som har att göra med socialt inflytande eller makt
4. Socialt accepterande relationer
5. Könsrelationer
6. Kamratrelationer

Enligt Kelley (1980) kan klimatet ses som format av normer, värderingar och attityder hos dem som vistas i respektive grupp. Utifrån sådana aspekter har även en mängd skalor och instrument konstruerats. Enligt Jansson (1973) ser dock indikatorerna olika ut, saknar ofta klar teoretisk anknytning och har ibland beroende mellan observationer och effekter.

En intressant vinkling av klassrumsrelationerna gör Connor (i Jansson, 1973) då han undersöker hur lärarens medvetenhet om och stöd av elevernas statushierarki påverkar klassrumsklimatet. Här visas en medvetenhet om den *ömsesidiga* påverkan som måste anses äga rum mellan elever och lärare till skillnad från den enkelriktade S-R modell man tidigare utgått ifrån.

Schlechty (1976) vidareutvecklar resonemangen om denna ömsesidiga påverkan mellan lärare och elever utifrån begreppen makt och kontroll. Enligt Schlechty är skolans huvuduppgift att åstadkomma inlärning hos eleverna - det vill säga att få eleverna att bete sig på ett sådant sätt som lärare och skola anser är bra och positivt. Förväntningar om ett visst uppträdande uttrycks såväl genom formella, explicita regler som genom mer implicita antydningar om önskvärda beteenden. Huruvida man lyckas med sin påverkan focuserar Schlechty i en analys av hur makten utövas i klassrummet. Makt och anpassning ses här som systematiskt relaterade till skolans organisatoriska struktur. Schlechty skiljer mellan följande olika typer av utövande av makt och påverkan:

1. Direkt *tvång* - till exempel i form av kroppsbestraffning, kvarsittning. Ibland är detta tvång så naturligt förekommande att borttagandet av det kan utgöra en belöning. Som exempel här kan nämnas hur tvånget att befinna sig i klassrummet under en lektion medför att eleven ser naturliga saker som till exempel att få gå ut och kissa eller dricka vatten under lektionstid som en belöning.

2. *Belöningar* - det vill säga materiella förstärkningar, vilket dock uppfattas av många som moraliskt tvivelaktigt.

3. *Normativa strategier* - det vill säga mer symboliska belöningar, exempelvis i form av betyg, beröm.
4. *Sociala utbytesstrategier*. Här menar Schlechty den makt som ligger i lärarens och elevens möjligheter att bedriva en viss "utpressning-verksamhet" gentemot varandra. Dessa utbytesstrategier kan framföras såväl direkt verbalt som mer indirekt och underförstått via minspel och antydningar.
5. *Psykologiskt effektiva strategier* - det vill säga de personliga relationer som byggs upp på ett mer känslomässigt plan och utövar inflytande på beteendet. Denna typ av makt uppstår lättare i horisontella relationer än de vertikala som oftast förekommer i klassrummet.

I sin analys fortsätter sedan Schlechty med de typer av svar makten framkallar - "adaptation" - och påpekar här hur beroende dessa är av de *ömsesidiga* maktförhållandena som råder i klassrummet. Han menar nämligen att det inte enbart är läraren som har maktbefogenheter utan även eleverna. Framför allt har eleverna möjlighet att utöva de sociala utbytesstrategierna och de psykologiskt effektiva strategierna. Då läraren har god kontroll kan exempelvis en opposition från eleverna uttryckas i konformt beteende av typen att göra vad man ska men på ett ritualiserat och ointresserat sätt, medan en lärare med mindre god kontroll kan få en öppen opposition "rebellion".

Enligt Schlechty finns få studier som belyser detta "maktspel" genom dess dynamiska och svårfångade karaktär. Vissa försök har dock gjorts med hjälp av antropologiska metoder och videoinspelningar. I dessa studier har man kunnat iaktta hur vissa elever utvecklat styrningsstrategier gentemot läraren - något som läraren i de flesta fall är totalt omedveten om.

Thelen och Getzels modell i skolan

En intressant modell om klassen som socialt system presenteras av Thelen och Getzels (i Jansson, 1973). Här samverkar personliga behov, rollförväntningar och klassrumsklimat i ett kretslopp. Thelen och Getzels ser två huvuddimensioner i detta sociala system:

a) Nomotetiska - det vill säga institutionen som formar roller och förväntningar mot ett visst målbeteende
b) Idiografiska - förlagda hos individen, styrda av personlighet och behov

*Nomotetiska dimensionen* kan beskrivas på följande sätt:

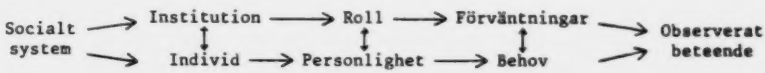
Socialt system → institutioner → roller → förväntningar → institutionellt beteende.

Jämfört med Bronfenbrenner skulle detta närmast kunna motsvara macrosystemets påverkan på övriga system. Liksom Bronfenbrenner talar man här även om *rollen* som en viktig analysenhet. Rollerna ses som komplementära, det vill säga de definierar ömsesidigt varandra.

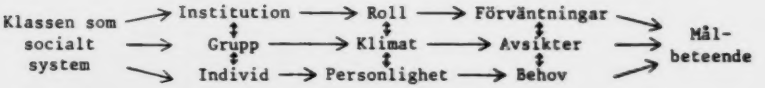
Vid sidan av denna nomotetiska dimensions rollbegrepp finns även en personlig färgning av varje roll utifrån den enskilde - *den idiografiska dimensionen*, enligt följande:

Socialt system → personlighet → behovsdisposition → individuellt målbeteende.

Personligheten ses här som individens unika sätt att svara på sin omgivning. Tillsammans styr dessa dimensioner beteendet inom ett socialt system:




Till den individuella dimensionen kan även läggas en biologisk dimension då individen ju har olika ärftliga konstitutionella förutsättningar. Thelan och Getzels ser klassen som ett sådant socialt system relaterat till skolan som socialt system, i sin tur relaterat till samhället (jämför Bronfenbrenners mesosystem). Klimatet i klassen blir sedan en funktion av balansen mellan dessa dimensioner.




En given handling i klassen kan härledas till de olika elementen i dessa båda huvuddimensioner, det vill säga ses som en dynamisk växelverkan mellan den sociologiska och psykologiska handlingsdimensionen. Om de institutionella kraven är motsatta de personliga behoven kan en konflikt uppstå inom individen, exempelvis av följande typer:

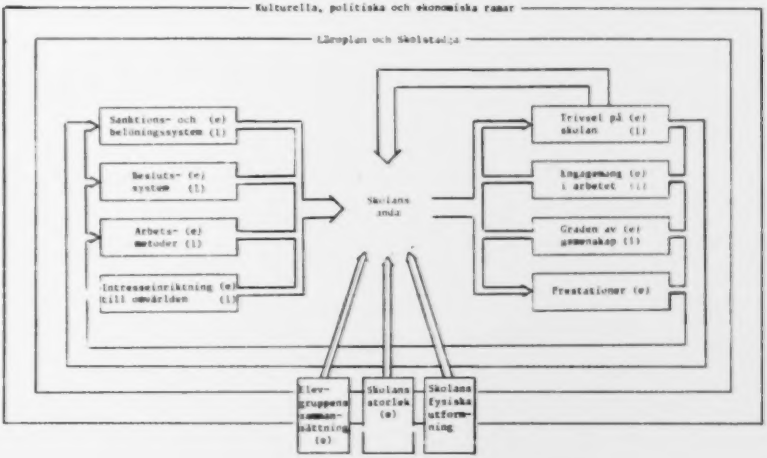
1. Konflikt mellan kulturella värden utanför klassrummet och institutionella förväntningar inom klassrummet.

2. Konflikt mellan rollförväntningar och personlighetsdispositioner
3. Rollkonflikter
4. Personlighetskonflikter

Denna modell synes fruktbar för en analys även på förskolenivå, speciellt inom ramen för nedanstående modell av Ekholm (1971).

Ekholms modell

Ekholms modell bygger på avgränsningen att: "Skolanda är det som karaktäriserar umgänget mellan människorna i skolan" (Ekholm, 1971, sid 10).




*Figur 4. Ekholms tankemodell för skolans anda* (Ekholm, 1971, sid 12)

I denna modell försöker Ekholm ge en helhetsbild av vilka olika faktorer som kan påverka uppkomsten av en "skolanda" som i sin tur ger beroende variabler uttryckt inte enbart i kunskaper och prestationer utan även som trivsel på skolan, engagemang i arbetet och gemenskap. Ekholm koncentrerar sig i sin empiriska studie på samlevnaden mellan lärare och elever.

1. *Ramarna.* I modellen konstateras först hur yttre förhållanden utgör en ram för skolans möjligheter att utveckla ett "inre" liv. Ramarna består

av ekonomiska, kulturella och politiska villkor, uttryckta mer övergripande i skolstadga, läroplan; mer konkret i personal- och materialuppsättning, storlek, fysisk utformning samt elevgruppens sammansättning. Ytterligare faktorer som Ekholm nämner, men som han inte lät ingå i sin undersökningsmodell, är föräldrarnas inställning till skolan och deras förväntningar om den fostran barnen får, rektors ledning av skolarbetet, samarbetet mellan lärarna.

2. *Sanktions- och belöningssystem.* Detta ses som en viktig del av samlevnaden (jfr Schlechty, 1976). I undersökningen har detta karaktäriserats genom överensstämmelse mellan lärare och elever i normer såväl vad gäller prestationer som samlevnad.

3. *Beslutssystem.* Detta beskrivs utifrån hur ansvaret fördelas mellan lärare och elever. Här ingår även hur man på båda sidor ser på begreppet makt.

4. *Arbetsmetoder.* Här är Ekholm intresserad dels av inställningen och nyttjandegraden av olika arbetsmetoder - speciellt då uppdelat i elevaktiva respektive elevpassiva arbetssätt. Till arbetsmetoderna räknas också de olika parternas inställning till självständigt handlande.

5. *Intresseinriktning till omvärlden.* Här beskrivs elevers och lärares inställning till och värderingar av kulturella och sociala aktiviteter och föreställningar.

6. *Trivsel med och engagemang i sitt arbete samt gemenskap.* Dessa variabler ses såväl som en funktion av skolandan som påverkare av de tidigare variablerna 2-5. Av modellen framgår att Ekholm även ser bredvidliggande variabler på modellens vänstra respektive högra sida som relaterade till varandra.

Ekholm har gjort en empirisk undersökning av 15 skolors lärare och elever utifrån ovanstående modell. I sina resultat bygger han på de tre upplevelsevariablerna engagemang, gemenskap och trivsel och ser där på samstämmigheten mellan lärare och elevers upplevelsemönster. På grund av undersökningsmaterialets ringa storlek i relation till variablernas antal och komplexitet är författaren försiktig med tolkningar av generella samband mellan den "totala andan" och enskilda variabler. Däremot anser han att detta systematiska sätt att samla information om en skola kan vara av praktisk betydelse som diagnosinstrument, det vill säga ge en beskrivning av brister och tillgångar

hos enskilda skolor och leda till en så kallad "skolprofil". Utifrån en sådan profil bör man enligt författaren ha större möjligheter att veta var man ska "gå in" vid ett åtgärdsprogram. Av resultaten att döma behöver skolorna utformas på annat sätt om man vill nå de politiska och kulturella mål som anges i ramarna.

## MODELLER FÖR KLIMATFORSKNING PÅ DAGHEM

I den tidigare skrivningen har bland annat tre modeller - på olika nivå - presenterats. Bronfenbrenners ekologiska modell, Ekholms modell över skolanda (skolklimat) och Thelen och Getzels modell över klassrumsklimat. I det följande görs en översiktlig tillämpning av dessa modeller på daghemsmiljön sett som ett microsystem - och delvis ett mesosystem, i Bronfenbrenners mening, en organisation i Ekholms mening och en gruppstruktur i Thelen och Getzels mening.

### Daghem som en del i det ekologiska systemet

Enligt Bronfenbrenners modell är daghemmet en del av exosystemet medan barnets egen grupp tillhör microsystemet. Daghemmet påverkas i hög grad av macrosystemet i form av till exempel barnomsorgspolitik, arbetsmarknadspolitik, arbetstidslagstiftning etc. Även mesosystemet synes vara väsentligt för förståelsen av daghemmet - det vill säga hur det system av miljöer som barnet direkt ingår i ser ut och samverkar med varandra. I det följande diskuteras de respektive systemen för sig; macrosystemet i form av de strukturella villkor som råder för daghem, microsystemet i form av analys av gruppklimatet. Mesosystemet berörs flyktigt exempelvis i samband med föräldra-personalkontakt, förvaltning-personalkontakt.

### Thelen och Getzels modell i daghemmet

Thelen och Getzels nomotetiska dimension på daghemsnivå innebär att de arbetsuppgifter som ska utföras på daghemmet blivit institutionaliserade genom olika regler utifrån. Institutionen definierar sedan i viss utsträckning rollerna inom respektive enhet - det vill säga det beteende personalen bör uppvisa i bestämda situationer. Rollerna styrs även av förväntningar - det vill säga skyldigheter och privilegier knutna till respektive roll. Inom daghemsgruppen definierar personal- respektive barnrollerna varandra i ett ömsesidigt beroende som ger en viss struktur åt gruppen. Enligt denna mer sociologiska handlingsdimension kan vissa normativa aspekter på gruppbeteendet analyseras.

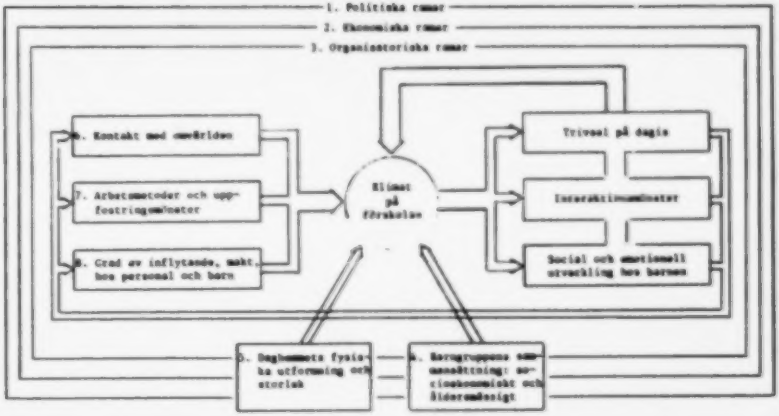
Den idiografiska dimensionen, å andra sidan, rör sig på personlighetsplanet och beskriver individens, det vill säga personalens respektive barnens beteende. De olika innehavarna av rollerna färgar dessa med sin egen personlighet och tendenser att handla på ett visst sätt (needdisposition). Beteendet blir sedan en följd av samspelet mellan den nomotetiska och idiografiska dimensionen. Beteendet i daghemsgruppen kan på detta sätt ses som en dynamisk växelverkan mellan den sociologiska och psykologiska handlingsdimensionen. Här kan inflytandet från de respektive dimensionerna variera. I skolmiljö anser Thelen och Getzels att det förekommer tre olika gruppledarskap eller undervisningsstilar:

1. Nomotetisk - det vill säga stilen domineras av institutionens krav
2. Idiografisk - det vill säga stilen domineras av den personliga utformningen
3. Transaktionell - det vill säga stilen är en blandning eller balans mellan institutionens krav och den personliga utformningen

Gruppen blir sedan en funktion av den stil som råder. Inom daghemmet finns mycket få institutionella föreskrifter av roller vilket leder till att den idiografiska stilen torde vara mest förekommande. I denna modell samverkar personlighetsbehov, rollförväntningar och klassrumsklimat i att förutsäga klassrumsbeteendet inkluderat klassrumsinlärningen. Överfört på daghemsmiljön borde sålunda barnens utveckling och beteende kunna ses som ett resultat av klimat - det vill säga balansen mellan personalens och barnens personlighetsbehov och de rollförväntningar som ligger i daghemmet som en institution. Speciellt betydelsefullt torde det här vara att se på uppfostrarrollen - som den uttrycks officiellt - och som den utformas personlighetsmässigt. I modellen ingår dock inte den högre komplexitet som man möter på ett daghem där lärarrollens utformning beror på många olika personers tolkningar och personlighet.

*Daghemmet som en social organisation, en anpassning av Ekholms modell*

Jämfört med skolan är daghemmet på en gång mer komplicerat och mer gripbart. Vissa delar av Ekholms modell kan dock tas som utgångspunkt för en presentation av forskning inom daghemsområdet.


1. Politiska ramar
2. Ekonomiska ramar
3. Organisatoriska ramar
6. Kontakt med omvärlden
7. Arbetsmetoder och uppfostringsmönster
8. Grad av inflytande, makt, hos personal och barn
Klimat på förskolan
Trivsel på dagis
Interaktionsmönster
Socialt och emotionellt utveckling hos barnen
5. Daghemmets fysiska utformning och storlek
4. Barngruppens sammansättning: socioekonomiskt och åldersmässigt

*Figur 5: Ekholms tankemodell av skolandan överförd till daghemsmiljö*

I den fortsatta skrivningen behandlas först de övergripande ramarna: politiska (1), ekonomiska (2) samt organisatoriska (3) samt de konkretiseringar som sker i "barngruppens sammansättning socio-ekonomiskt och åldersmässigt" (4) och "daghemmets fysiska utforming och storlek" (5). Härnäst behandlas variabelgrupperna "kontakt med omvärlden" (6), "arbetsmetoder och uppfostringsmönster" (7), "grad av inflytande hos personal och barn" (8), "trivsel på dagis", "interaktionsmönster" samt "socialt och emotionellt beteende hos barnen". Slutligen behandlas klimatmätningar på daghem.

Politiska ramar (1)

Inom förskolan finns inte någon fastlagd läroplan som ska styra verksamheten. De politiska centrala målsättningarna är också mycket generella och övergripande och trots att socialstyrelsen via sina fortbildningsmaterial "Arbetsplaner för förskolan" (1975, 1976, 1978, 1979) sökt konkretisera arbetet lämnas fortfarande kvalitativa aspekter och målsättningsfrågor till personalen på det enskilda daghemmet. Detta skulle kunna innebära en stor frihet för personalen, men genom den organisatoriska strukturen upplever man sig oftast inte ha denna frihet utan känner sig låst av olika strukturella förhållanden som till exempel gruppstorlek, personaltäthet etc.

På daghemmet arbetar förskollärare, barnsköterare och fritidspedagoger. Det är på dessa yrkeskategorier det kommer an att förverkliga barnstugeutredningens intentioner. Utbildningen för dessa olika grupper skiljer sig från varandra såväl i längd som innehåll. Förskollärare respektive fritidspedagog tar 2,5 eller 2 år på högskolans förskollärar- respektive fritidspedagoglinje. En förkortad utbildning (50 veckor) ges här till barnsköterare som arbetat minst 4 år i förskola eller fritidshemsverksamhet. Barnsköterare blir man via gymnasieskolans 2-åriga vårdlinje (gren för barna- och ungdomsvård); genom en 1-årig specialkurs som ger en grundläggande barnavårdsutbildning; genom arbetsmarknadsutbildning eller genom kommunal vuxenutbildning.

Utbildningarna skiljer sig alltså från varandra något i längd men kanske än mer i innehåll. I en undersökning av Roll och Wilhelmson (i Lillieroth, 1980) där förskollärare intervjuades om sin arbetssituation framkom svårigheter som relaterades till att de olika personalkategorierna inte i sin utbildning hade fått gemensamma teorier att referera till. Förutom skillnaderna i utbildning, skiljer sig de olika personalkategorierna även åt vad gäller lönesättning och facktillhörighet vilket kan leda till spända förhållanden mellan de olika yrkeskategorierna (Svenning, 1980).

Barnstugeutredningen har naturligtvis påverkat innehållet i senare års utbildningar men tveksamt är om utbildningsinnehållet på detta sätt anpassats till verkligheten. I en undersökning av Brusberg och Wall 1973 (i Lillieroth, 1980) intervjuades 12 förskollärare om synen på utbildningen och upplevelsen av förskollärayrket. Här framkom att utbildningen i sig varit personligt utvecklande men givit orealistiska förväntningar på verksamheten. Man hade överlag upplevt sig otillräcklig och misslyckad då man börjat arbeta - framför allt vad gällde vuxenrelationer (övrig personal och föräldrar) samt pedagogiskt arbete i grupp. Man kan här verkligen ifrågasätta hur detta påverkar klimatet i en omsorgsform som genom sin snabba utbyggnad fortfarande i hög grad består av personal med mycket kort erfarenhet eller helt nyutbildade.

Ekonomiska ramar (2)

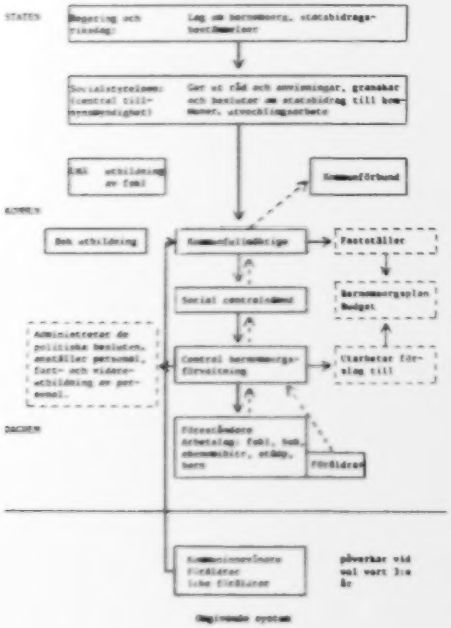
Kommunerna är enligt lagen om barnomsorg ålagda att ordna barnomsorg och får därvid även ett visst ekonomiskt stöd från staten. För nuvarande utgår detta stöd som driftsbidrag (ca 40-50% av kostnaderna per godkänd plats och

år). Några anordningsbidrag utgår ej. Socialstyrelsen godkänner daghemsplatser utifrån vissa bestämmelser om minimiyta per barn - några andra kvalitativa krav finns ej.

Dessa bidragsbestämmelser lämnar stor frihet till kommunernas egen uppfattning om kvalitet samt till de lokala ekonomiska förutsättningarna vilket i sin tur kan innebära stora lokala variationer, exempelvis i fråga om personaltäthet.

Organisatoriska ramar (3)

Organisatoriskt kan barnomsorgens uppbyggnad presenteras på nedanstående sätt:




*Figur 6: Modellskiss över daghemsorganisationen* (Sjögren-Olsson, 1979, sid 46)

Den hierarkiska uppbyggnaden är påträngande tydlig och sedd i relation till utformning av mål och medel i barnstugeutredningen synnerligen tveksam. I detta hierarkiska system skall enligt Barnstugeutredningen blomstra arbetslag byggda på jämlikhet och demokrati. Arbetslag som genom sitt arbetssätt även kommer att ha stor genomslagskraft vad gäller påverkan på barnen. Här blir kvaliteten i samarbetet mellan barnomsorgsförvaltning och barnstuga avgörande för hur personalen på daghemmet kan uppleva autonomi i sitt arbete. Just olika grader av autonomi konstaterade ju Tizard (1975) vara en av de viktigaste faktorerna vad gällde skillnader mellan klimat inom olika institutioner för handikappade. I organisationssociologisk och arbetspsykologisk forskning påpekas på samma sätt att graden av inflytande över det egna arbetet står i direkt relation till trivsel och engagemang i arbetet (Vroom i Ekholm, 1971; Söderström, 1981).

Här skiljer sig kommunerna reellt från varandra i hur mycket man delegerar till daghemmet, men även inom en och samma kommun kan upplevelser av graden av autonomi hos personalen variera. I viss mån synes detta hänga ihop med kunskaper om förvaltningen och dess personal, med personliga relationer till förvaltningen och med graden av samstämmighet mellan förvaltning, politiker och personal vad gäller målen för barnomsorgens utbyggnad, framför allt kvalitativt. Som Lillieroth (1980) påpekar är dock barnomsorgen på organisationsnivå mycket svåröverskådlig i och med att det finns såväl en byråkratisk som en politisk beslutshierarki. Denna svårighet att genomskåda och förstå beslutsgången ger lätt en känsla av maktlöshet och en polarisering i ett "vi"- och "dom"-tänkande. Liknande tankar är Sarason (1980) inne på vad gäller skolvärlden, då han talar om hur lärares och elevers uppfattning om systemet och hur det fungerar bestämmer hur man handlar i sin roll - detta oavsett om uppfattningen är riktig eller ej. Ofta uppfattas dessutom systemet på ett sätt som hindrar den enskilde att se de möjligheter som ändå står öppna för honom. Enligt Sarason (1980) är det sätt läraren fungerar på tillsammans med sina elever delvis en återspegling av hur rektor fungerar med sina lärare.

En del projekt som berör dessa ramfaktorer har nyligen påbörjats: Ett i Örebro kommun där barnomsorgens struktur och organisation ska studeras (Lillieroth, 1980). Ett annat leds av Gunni Kärrby i Göteborg och rör relationen fältverksamhet och förvaltning (Lillieroth, 1980). Bland annat kommer man att studera vad ett ökat ansvar för det egna daghemmets ekonomi har för effekter på upplevelser hos personalen av att kunna påverka sitt arbete.

Barngruppens sammansättning socioekonomiskt och åldersmässigt (4)

I och med lagen om barnomsorg (1976) har kommunerna ålagts krav att inte bara bygga ut barnomsorgen till behovstäckning utan också sörja för att barn med fysiska, psykiska, sociala och språkliga handikapp bereds plats.

Utbyggnaden av daghemsverksamheten inom de olika kommunerna sker i allmänhet enligt närhetsprincipen - det vill säga man söker förlägga institutionerna så nära barnens hem som möjligt. Detta är i och för sig mycket lovvärt men får samtidigt en hel del negativa konsekvenser för gruppsammansättningen. Som påvisas i en del utredningar, till exempel Barnmiljöutredningen (1976), är stora kommuner kraftigt segregerade socioekonomiskt i de olika stadsdelarna. Så länge de flesta kommuner inte uppnått behovstäckning prioriteras även platserna på daghem efter principer som till exempel ekonomisk och social förtur. Detta i kombination leder till att barngruppernas sammansättning ibland blir mycket ensidig. Inom vissa områden (till exempel villabebyggelse) kommer övervägande antalet barn från hela familjer med god ekonomi; inom andra områden kommer barnen från övervägande enföräldersfamiljer och familjer med socio-ekonomiska problem. Lagen om integrering av barn med behov av särskilt stöd och stimulans gör även att det i dessa grupper kan komma att finnas en mycket stor andel barn med till exempel sociala och språkliga handikapp. Detta i sin tur belastar personalen extra hårt och kan eventuellt ha samband med den stora personalomsättningen inom vissa kommundelar (Linköpings kommun, 1978; Svenning, 1980).

I en undersökning av 7-12-åringar på daghem gjord av Flising (1981) konstaterades att antalet barn med behov av särskilt stöd och stimulans i genomsnitt uppgick till 28% av totala barnantalet. Inom bostadsområden med i huvudsak flerfamiljshus låg genomsnittet på 36% barn med behov av särskilt stöd och stimulans jämfört med enbart 19% i bostadsområden med i huvudsak villabebyggelse.

I vad mån dessa variationer i sammansättningen av barngrupperna påverkar barnstugans klimat är inte känt - rent teoretiskt bör dock såväl barnens som personalens roller och självuppfattning påverkas kraftigt.

Enligt Kärrby (1980) synes även arbetssättet påverkas av variationer i den sociala rekryteringen av barn. En jämförelse mellan tre daghem med olika social sammansättning gav olika uppfattning hos personalen om vad som var angeläget i förskolans verksamhet. I daghemmet med övervägande barn från "normala" familjer övervägde de pedagogiska frågeställningarna medan det i

de två daghem som hade många barn med förtur och trassliga hemförhållanden i det ena mest handlade om individuella barns anpassning och i det andra mest om hur man skulle kunna göra en strukturell förändring av den yttre och inre miljön. Här antyds även hur den unika sammansättningen av personal i kombination med barngruppens sammansättning kan ge ganska olika klimat - något som vore värt att närmare granska.

Inom daghemsverksamheten finns även variationer i gruppernas sammansättning beroende på barnens ålder. Syskongruppsprincipen (åldrarna 3-7 år) som förordades i barnstugeutredningen, har i många kommuner börjat utsträckas till så kallade förlängda syskongrupper, vanligen avseende åldrarna 1-10 år.

Edenhammar (1976) tar fram aspekter vad gäller barnen i de förlängda syskongrupperna som minskad konkurrens, minskat antal konflikter, minskat överbeskydd från personalen, ökad trygghet genom att förutsättningarna för kontinuitet i kontakterna mellan barnen och mellan barn och personal ökats. Även personalen får enligt Fredin (1977) många fördelar genom att arbetet blir mer omväxlande och roligare då man får fler åldrar i gruppen och får möjlighet att följa enskilda barns utveckling under flera år.

Daghemmets fysiska utformning och storlek (5)

Tekniska högskolorna i Lund och Stockholm, liksom lärarhögskolorna i Stockholm och Malmö samarbetar sedan 1975 i ett brett projekt - MAFF (mångsidigt användbara förskolor och fritidshem) - där man bland annat studerar samspelet mellan människor och fysisk miljö ur byggnadsfunktionellt, pedagogiskt och socialt perspektiv. Man har här gjort experiment med daghem som har en byggnadstekniskt "flexibel" zon som personalen själva kan förändra efter olika behov.

I ett annat projekt "Arbete, hälsa och välbefinnande för lärare och skolledare inom grundskolan samt för lärare inom barnomsorgen" har Brenner (1979) undersökt personalens upplevelser av den fysiska miljön. Man uppger sig här ha besvär med arbetsställning, dålig ventilation, buller och temperaturförhållanden. I undersökningen framkom ett samband mellan inflytande och antal besvär i den fysiska miljön.

Under senare år har man i många kommuner börjat med en speciell introduktionsperiod vid öppnandet av en ny barnstuga. Som en parentes kan nämnas att cirka 500 barnstugor öppnas årligen. Här samlas personalen för att under några veckor lära känna varandra, diskutera arbetssätt och målsättning samt utformning av den fysiska miljön såväl inne i barnstugan som utanför. Trenden går här mot att personalen får allt större inflytande över möblering och disposition av lokaler. Någon uppföljning av huruvida detta lett till större trivsel finns ej.

Den fysiska planeringen av ett daghem underlättar eller försvårar umgänget och samarbetet mellan de människor som vistas där. En central lekhall inbjuder till exempel till ökad samvaro - och ökat spring - medan en centralkorridor med avdelningar på ömse sidor bidrar till isolering och subgruppsbildning bland både barn och personal.

I barnstugeutredningen förespråkas centralhallen med henvister omkring; senare års utredningar har visat att detta system medför en del sekundära mindre önskade effekter för barnens del varför nuvarande rekommendationer går mot mindre enheter (Thorsell, 1979).

Vad gäller betydelsen av storleken på daghemmet finns ingen forskning gjord i Sverige. Socialstyrelsen anger dock en rekommenderad storlek på högst 50 platser. I Tizards (1975) komparativa studie av institutionsklimat framkom dock att såväl gruppstorlek, personaltäthet som institutionsstorlek var av underordnad betydelse vid jämförelse med variabler som personalens känsla av autonomi i sitt arbete och utformningen av arbetsledarens roll. När det gäller vuxnas gruppbeteende finns mycket forskning gjord av inverkan av gruppstorleken på upplevelser och aktiviteter. Det är till exempel känt att gruppens storlek påverkar utformningen av ledarrollen mot större formalisering med större gruppstorlek. På samma sätt splittras lätt en grupp av en viss storlek i smågrupper, så kallade klickar - detta redan i grupper på över 8 personer (Sjölund, 1979). I en studie av Stephen och Misler 1952 (i Sjölund, 1979) visade det sig att fördelningen på de enskilda medlemmarnas bidrag till gruppen ändrades med ökad gruppstorlek så att antalet personer som yttrade sig ofta minskade medan antalet personer som yttrade sig sällan ökade. Likaså ökas grupptrycket med en ökning av antalet gruppmedlemmar till ett maximum vid 6-8 personer varefter tryckets verkan börjar avta. Gruppstorleken har också betydelse för trivseln bland gruppmedlemmarna, detta bland annat beroende på den hämning av de litet tystare som sker i de större grupperna.

På ett daghem består oftast personalstyrkan av minst 8 personer, ofta upp emot 20-talet; antalet barn i grupperna går sällan under 15, vanligt är institutioner med mellan 50-100 barn. Storleken på institutionerna bör alltså medföra svårigheter för personalen att arbeta i till exempel arbetslag, liksom svårigheter för föreståndaren att finna den demokratiska ledarroll som eftersträvas i barnstugeutredningen. I dessa större personalgrupper blir det också svårt att få den verbala interaktion som fordras för att man ska kunna finna fram till gemensamma målsättningar och arbetsformer på ett demokratiskt sätt. Risk finns därigenom att trivseln minskar och personalomsättningen ökar. En tendens i denna riktning visar en studie av personalrörligheten i Linköping (Engström, Olofsson, Rahmqvist, 1980). Här fann man att rörligheten i huvudsak gick från stora institutioner mot de små.

Travers och Ruopp (i Bronfenbrenner, 1979) har bland annat undersökt hur antalet barn per personal och gruppstorleken påverkar utvecklingen hos förskolebarnen. Man fann att i åldern under 3 år var relationen mellan antalet barn per vårdare viktigare än gruppstorleken. Var antalet barn för stort blev barnen apatiska, passiva eller "olyckliga" medan en ökning av gruppstorleken inte hade samma effekter. I åldern 3-5 år hade däremot gruppstorleken störst betydelse (högst 15 barn sågs som lämpligt). Lärarens beteende var olika i grupper av olika storlek på så vis att interaktionen med barnen minskade med ökad gruppstorlek.

I en svensk undersökning (Cederblad, Höök, 1980) undersöktes hur treåringar påverkades av variationer i personaltäthet. Man mätte bland annat stresshormoner och bedömde beteendeavvikelser hos barnen. Vid sidan av fyndet att barnens trivsel ökade och antalet beteenderubbningar sjönk med högre personaltäthet fick man även fram att personalens sjukfrånvaro minskade.

Detta stämmer även med Brenners tidigare refererade undersökning, nämligen att tillgång på tid spelade stor roll för lärarnas upplevelse av stress. Tidsbrist i olika situationer påverkar även andra faktorer som upplevelsen av inflytande, huruvida barnen upplevs som stresskälla, huruvida man upplever ledning och kollegor som påfrestande. Tillgången på tid får alltså betraktas som en mycket viktig variabel som har samband med flera av de övriga i modellen.

I vilken utsträckning just personaltätheten ses som en kritisk faktor för det allmänna klimatet diskuteras ej i rapporten. Mortimer (1978) påpekar

dock i sin redovisning av klimatstudier på institutioner att institutionsstorlek och personaltäthet i sig inte är tillräckliga faktorer för att åstadkomma ett bra klimat - även om de naturligtvis underlättar.

Kontakt med daghemmet och närmiljön (6 A)

Daghemmen existerar av två skäl: dels för att bereda barn omsorg under föräldrarnas förvärvsarbete (en social funktion), dels för att bereda barnen en rik och stimulerande miljö som komplettering till hemmet (en pedagogisk funktion). Förskolan skall alltså komplettera - ej ersätta hemmen. I många fall då barn vistas heltid på daghem blir dock frågan om ersättning av vissa aktiviteter, som barnen annars skulle ha medverkat i hemma, av vital betydelse.

I Söderlunds komparativa undersökning (1975) av familjedaghem, hem och daghem framkom att daghemmet stod för ett mindre utbud av varierande dagliga kontakter med omvärlden - till exempel i form av besök i affärer eller hos andra familjer medan de å andra sidan tillhandahöll ett mer exklusivt utbud av olika studiebesök.

En vanlig iakttagelse enligt författarnas erfarenhet är att barn i 6-årsåldern - som vistats hela sin förskoleperiod på daghem - blir "dagiströtta". De har svårt att ta sig något för, driver mest omkring och ställer till ofog. I många grupper kan detta ha en klart negativ verkan på klimatet - såväl vad gäller personalens upplevelse av att klara sitt arbete som då det gäller tryggheten hos övriga barn. Ytterligare ett problem är att detta uppträdande lätt blir en modell för övriga barn som tar upp den fallna manteln då de själva följande år intar platsen som äldsta barnen i gruppen. Beteendet "ärvs" sålunda.

En tänkbar anledning till denna "dagiströtthet" kan vara att dagis i mycket är en värld för sig, isolerad bakom plank, så fullständigt utrustad att omvärlden egentligen inte behövs. För barnen blir en sådan isolering lätt uttröttande - det finns i 6-årsåldern till och med risk för överbeskydd och försenad självständighetsfostran vad gäller vardagliga enkla saker som att hitta inom sitt eget bostadsområde, klara att uträtta små ärenden på egen hand, själv gå iväg till lekplats, skridskobana etc. Personalen är rädd att släppa barnen då de ju har ett juridiskt ansvar för dem.

Även för personalen blir barnstugan lätt en isolerad miljö där det är svårt att år ut och år in hålla engagemang och ambitionsnivå uppe. Genom den sneda könsfördelningen - enbart 2,8% av personalen var män (Förskolan, 1978) - kan mycket av verksamheten komma att likna en hemmafrutillvaro vilken gör det extra påfrestande i längden för personal som har egna barn hemma och där yrkesuppgifter och hemuppgifter flyter i varannat.

I Linköping görs till exempel försök att bryta denna isolering genom att knyta små daghemsenheter till en öppen verksamhet - så kallad leklada - där daghemsbarnen kommer i kontakt med hemmabarn på området liksom med familjedaghemsbarn (Linköpings kommun, 1979). På detta sätt minskas även daghemmets grad av institutionalisering då ju barnen i viss mån kan ha kvar sina "hemmakamrater"; personalen lär känna flera vuxna inom området och vidgar på så vis även sina egna referensramar. Ett sådant vidgat intresse för omvärlden skulle kunna ge friska fläktar till arbetet inom daghemmets slutna kvinnomiljö och positivt påverka klimatet.

Kontakt med daghemmet och föräldrarna (6 B)

Till intresseinriktningen för omvärlden bör även räknas samarbetet med föräldrarna. Denna del av daghemmets verksamhet har varit focus för åtskillig försöksverksamhet (Thorsell, 1979) och har setts som en av de väsentligaste punkterna att vidareutveckla (SOU, 1972).

Klimatet i barnstugan torde såväl kunna påverka som påverkas av föräldra-personalsamarbete. En antydan i denna riktning ger Prescott (i Sjölund, 1969) då hon konstaterar att föräldrasamarbetet påverkades av klimatet på så vis att ett varmare känsloklimat var kombinerat med ett ökat antal föräldrabesök.

I Ladbergs (1973) undersökning av personal-föräldrasamarbete vid två daghem i Stockholm framkom att föräldrar och personal kände sig osäkra inför varandra och lätt var för sig odlade en kritisk inställning till varandras sätt att arbeta med barnen.

Som alla yrkeskategorier är barnomsorgspersonal beroende av regelbunden feedback på sin arbetsinsats för att känna tillfredsställelse. Samspelet med föräldrarna spelar här en stor roll. I viss mån försvåras samarbetet av strukturella faktorer som till exempel brist på tid hos båda parter, men många gånger synes motståndet mest ligga i en rollosäkerhet vad gäller ömse parters ansvarsområden och befogenheter.

I Sjögren-Olsons (1979) genomgång av forskning kring föräldrasamarbete framkom att föräldrakooperativa daghem var de som lyckats bäst. På dessa daghem deltar föräldrarna i arbetet med barnen och har också tillsammans med personalen ansvaret för verksamheten. Med hänvisning till tidigare resonemang om autonomi finns på dessa daghem helt andra strukturella förutsättningar till ansvarstagande och reellt inflytande från båda parter, något som säkert påverkar klimatet inom det enskilda daghemmet.

Arbetsmetoder och uppfostringsmönster (7)

När man talar om arbetsmetoder inom skola och förskola tänker man kanske i första hand på en lärares pedagogiskt medvetna styrning av sina elever, ofta då med hjälp av ett så kallat pedagogiskt material. Arbetsmetoderna blir fråga om en viss teknik.

Arbetsmetoderna på förskolan är ett samlat uttryck för hela daghemsklimatet, det vill säga samarbetet mellan de vuxna, mellan vuxna och barn och barnen sinsemellan, med utnyttjandet av lokaler och material, med aktiviteternas planering och genomförande för att bara nämna några av de viktigaste faktorerna. Speciellt viktigt som bakomliggande styrinstrument är personalens uppfostransattityder och därigenom deras målsättning för daghemsvistelsen.

I Barnstugeutredningen talar man om arbetssättet i förskolan som ett förverkligande av de tre delmålen begreppsutveckling, kommunikation och jag-utveckling mot bakgrund av Piagets och Eriksons utvecklingspsykologiska teorier. I dessa tre delmål focuseras framför allt på den *enskilda* individens utveckling. I sin pedagogiska verksamhet bör förskolläraren enligt Barnstugeutredningen stå i en dialog med barnet - stimulera det kognitivt men utan att direkt påverka eller styra. I dialogen betonas också ett accepterande förhållningssätt till barnets behov. Enligt Kärrby (1980) ska den vuxne här såväl vara aktiv som passiv, såväl respektera barnens önskningar som påverka barnet att bli kritiskt. De olika delmålen konkretiseras sedan i 'Arbetsplaner för förskolan'. Någon mer officiell reglering i form av fastställda läroplaner finns dock ej utan arbetsmetoderna blir ett utfall av det enskilda daghemmets personals tolkningar av målen, deras kunskaper och deras attityder.

A. De vuxnas samarbete

I de flesta kommuner förespråkas (på grundval av Barnstugeutredningen) en organisation i arbetslag som grundprincip.

Med lagarbete menas här en arbetsform som präglas av en horisontell, demokratisk organisation där personalen gemensamt tar ansvar och fattar beslut kring verksamheten. Arbetsfördelningen i lagen sker utifrån vars och ens speciella resurser såväl utbildningsmässigt som personlighetsmässigt. Arbetslag kan dels vara konstanta - som på en avdelning, dels tillfälliga för utförandet av särskilda aktiviteter eller uppgifter. Arbetslagen rekommenderas omfatta 3-4 personer med minst en förskollärare i varje lag (SOU, 1972:27). I försöksverksamheterna har framkommit att svårigheter ofta finns då det gäller att få dessa lag att samarbeta bra. Det krävs lång tid och ofta hjälp utifrån då det gäller att komma igenom initiala konflikter och otrygghetskänslor (William-Ohlsson, 1975). Personalen har dock upplevt ett fungerande lagarbete mycket positivt och anser att det medför mer trivsel och arbetsglädje, man upplever större gemenskap.

Barnets sociala utveckling förutsätts - som tidigare antytts - ha samband med den vuxnes egen personlighet, självkänsla och samarbetsförmåga. Om barnet får uppleva välfungerande arbetslag där de vuxna fungerar öppet gentemot varandra, kan bearbeta de konflikter som uppstår, fatta beslut och ta ansvar för besluten blir den vuxne den imitationsmodell för barnet som utgör grunden för den sociala fostran. I vilken grad dessa sammanhang föreligger på daghemmet är ännu ej utrett.

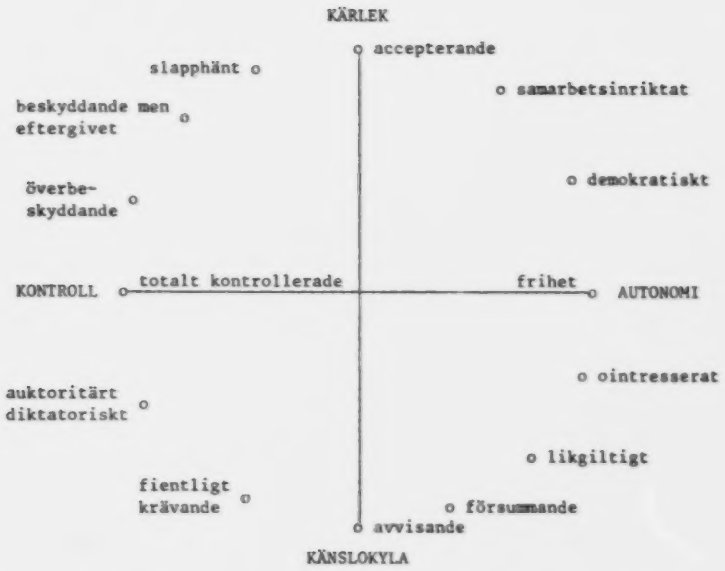
I olika försöksverksamheter visar det sig att man har svårigheter att knyta "ensamrollerna" (till exempel föreståndare, ekonomipersonal) till arbetslagen. Den höga personalrörligheten (i Linköpings kommun exempelvis 69 % under 1977) kan också försvåra bildandet av effektiva arbetslag. Esting, Gunnarson och Jansson (1979) analyserar vad som hämmar respektive underlättar lagarbete. Man fann inte oväntat att öppenhet i kommunikationen, goda relationer och trygghet i arbetslaget var viktiga förutsättningar för att få arbetet att fungera, medan de täta personalbytena, olika utbildning och ängslan att vara sig själv och framföra sina åsikter försvårade samarbetet. Om man kopplar detta till tidigare resonemang om storlek och gruppdynamik framstår tydligt hur strukturella faktorer som olika utbildningar, gruppstorlek etc styr förutsättningarna för lagarbetet. Siv Boalt-Boethius (1980)

arbetar med samma typ av problem men från en delvis annan utgångspunkt. Hon söker att från en psykoanalytisk och interaktionistisk referensram experimentellt utröna vad som hämmar respektive stimulerar enskilda medlemmar i en arbetsgrupp. Hon fann bland annat att gruppmedlemmarna hade en stark önskan att anpassa sig till vad man trodde var det accepterade beteendet i gruppen - speciellt i de grupper där medlemmarna kände sig otrygga och försvarsinställda. Man hade en allmän tendens att undvika situationer som skulle kunna framkalla kritik och aggressivitet och höll därför inne med mycket av egna åsikter och känslor. Denna oförmåga att öppet diskutera avvikande meningar ledde till hämning som manifesterades bland annat genom detaljerade diskussioner om småsaker och en oförmåga att hålla sig till ämnet. Den starkaste tendensen att uppträda konformt relaterar Boalt-Boethius till arbetets karaktär av diffusa krav och vaga mål vilket leder till osäkerhet och medför svårigheter att värdera arbetsinsatser. I grupperna visades även en tendens hos de mer utbildade att hålla tillbaka sina kunskaper - man förnekade i stort sett betydelsen av de skillnader i utbildning som ändå fanns och anpassade sig i stället till "minsta gemensamma faktorn".

B. Uppfostran

Som tidigare nämnts har man inom den barnpsykologiska forskningen funnit att det framför allt är föräldrarnas grundläggande hållning till barnet - uppfostringsklimatet - som utgör en avgörande påverkan av barnets utveckling. Det har gjorts en hel del undersökningar av föräldra-barn relationer (Mussen, et al., 1974) där man via föräldrarnas attityder till hur barn ska uppfostras sökt komma fram till grundläggande dimensioner i förhållningssätt. Mätinstrumenten har ofta varit intervjuer eller frågeformulär med de metodiska svagheter som är inbyggda i denna typ av instrument. För en närmare diskussion av detta se Becker et al. (1965). Studierna har även mestadels utförts inom begränsade socialskikt, framför allt då inom medelklassen.

De av många olika forskare framtagna modellerna pekar dock mot i princip samma grundläggande dimensioner. I Del I presenterades (sid 15) Beckers modell. Ett annat exempel är Schaefers (1958) modell.




*Figur 6: Schaefers hypotetiska circumplexa modell för moderna beteende*

Som framgår av modellerna överensstämmer huvuddimensionerna väl; Schaefers "kärlek-känslokyla" med Beckers "känslovarmt-känslosvalt; liksom Schaefers "kontroll-autonomi" med Beckers "reglerande-tillåtande". Ett uppfostringsmönster kan enligt Becker karakteriseras av t ex hög grad av känslovärme tillsammans med hög grad av tillåtande. Resultatet blir då att föräldrarnas förhållningssätt får karaktären av ett demokratiskt uppfostringsmönster eller eventuellt, då tillåtandegraden överväger, nästan ett eftergivet sätt i relationen till barnet. Ett liknande mönster i Schaefers modell (hög grad av kärlek och hög grad av autonomi) resulterar i att föräldrar och barn samarbetar; förhållningssättet i uppfostran är "demokratiskt". Det tycks alltså gå att beskriva det känslomässiga klimatet utifrån huvudsakligen två dimensioner: vilken grad av värme föräldern uttrycker, liksom vilka normer som gäller för umgänget mellan vuxen och barn i form av krav och kontroll.

Hemmet och daghemmet skiljer sig naturligtvis åt på många sätt - en av de väsentligaste skillnaderna är professionaliseringen i omvårdnaden på daghemmet.

Analoga resonemang som förs kring betydelsen av förälderns hållning i dessa dimensioner torde, trots detta, kunna föras kring daghemspersonalens hållning.

Dimensionen som rör krav och kontroll är mycket väsentlig inom institutionsvård liksom även graden av värme mellan de professionella vårdarna och barnen. På samma sätt som den sociala omgivningen i hemmet - t ex relationen mellan föräldrarna - påverkar det känslomässiga klimatets utformning, påverkas klimatutformningen på daghemmet av det sociala samspel som råder mellan de anställda vårdarna. Hur djupgående effekt hållningen hos daghemspersonalen i dessa två dimensioner har på barnens utveckling har hittills ej undersökts i Sverige (som nämnts på sid 8 fann dock Prescott liknande känslomönster hos personalen på amerikanska daghem). Personalens uppfostringsattityder torde vara möjliga att registrera på likartat sätt som gjorts beträffande föräldraattityderna.

Om man ser till uppfostringsattitydernas betydelse för personalens uppfattning av sin yrkesroll finns en undersökning av Ellert (1976) som visar hur olika yrkesroller kan utformas. I undersökningen urskiljdes två olika yrkesroller - en lärarliknande (pedagogrollen) och en mammaliknande (vårdarrollen). Pedagogen betonade skolförberedelse, social anpassning, utveckling, intellektuell stimulans, självständighetsträning, fasta normer och mallar. Vårdaren betonade kontakt med det enskilda barnet, självreglering och fritt skapande. Vårdaren såg daghemmet som ersättning för hemmet där hennes uppgift var att påverka barnets emotionella utveckling och personlighet. Dessa inställningar och arbetsmetoder hänger då delvis ihop med åsikter om målsättningen för barnets daghemsvistelse, men säkerligen även med allmänna värderingar, personlighet och upplevelser från barndomen.

Enligt Lillieroth (1980) ligger det i krissituationer mycket nära till hands att reagera som någon av ens föräldrar brukade när man själv var barn eller som man själv brukar göra hemma med sina egna barn. Reaktionerna blir spontana, känslomässiga och icke-rationella. Lillieroth talar här om "överföring" i analytisk mening - det vill säga känslor som är orealistiska i den aktuella situationen och istället är återupplevda från relationer med betydelsefulla vuxna i den egna barndomen.

C. Material

"Fråga mig i vilket samhälle vi lever i - och jag svarar: 'Gå in i en leksaksaffär'" (Stjärne i Norén-Björn, 1980, sid 19). Citatet kommer från en

kritisk granskning av leksaksmarknaden men kan överföras till daghemsmiljön. Det material man där finner uttrycker i viss mån personalens inställning till uppfostran, det sätt personalen utnyttjar materialet på övertygar om inställningen.

Hur man väljer material hänger ihop med den kunskap och inställning man har till målen för daghemsverksamheten, till den påverkan den egna utbildningen, praktiken och tidigare tjänstgöringar givit men även till den information och påverkan man utsätts för. Efter Barnstugeutredningen fick såväl bokförlag som leksaksindustrin en ny pedagogisk leksaksmarknad och lanserade nyheter i rask takt utifrån slagord som dialogpedagogik, begreppsbildning etc. Förskolepersonalen utsätts nu för en uppsjö reklam och information om nya material som ska hjälpa dem att förverkliga Barnstugeutredningens mål. Man får många gånger svårt att hävda den egna målsättningen och låta de egna kunskaperna styra och kan lätt bibringas tron att materialet i sig är måluppfyllande. Samma material kan dock användas på olika sätt av olika lärare och av samma lärare vid olika tillfällen beroende på den personliga tolkningen av användningssätt och egna mål.

Materialen brukar förekomma i riklig mängd för stimulans av olika sidor av barnets personlighet. Norén-Björn (1980) indelar dem efter ämnesområden på följande sätt:

- Bild och form
- Musik
- Rörelse och spel
- Drama
- Lek
- Språk
- Naturvetenskaplig omvärldsorientering
- Social omvärldsorientering

Personalen förväntas själva välja ur denna mångfald och kommer därför att lägga tonvikt vid olika områden. Inom varje område varierar sedan materialet exempelvis utifrån hur färdigt det är, hur mycket man behöver samarbeta kring det etc.

Påfallande är hur marknaden översvämmas mer av lekmaterial som skapar konkurrens genom att bygga på den enskilde individen än av lekmaterial som skapar samspel.

Enligt Jorup (i Norén-Björn, 1980) dominerar på daghem lek med material över lek utan material - särskilt hos de äldre barnen. Detta är olyckligt speciellt med tanke på att alltför mycket material minskar den språkliga kontakten, enligt Jorup.

I Norén-Björn (1980) görs en genomgång av 8 olika personalgruppers arbete i förskolan med syfte att undersöka vad som styr arbetet: barn, vuxna, miljö eller material. Styrningen ses i relation till Barnstugeutredningens mål och på följande tre nivåer: enskild lek och arbetsmaterial, materialutbud och miljö samt den vuxnes agerande.

Av resultaten framgick främst att förskolorna - trots en stor yttre likhet - skilde sig markant från varandra. Man tolkade begrepp som exempelvis självständighet olika och hade följaktligen även olika sätt att arbeta mot målen. Några mer övergripande slutsatser eller analyser gör dock ej Norén-Björn. I den kommande empiriska klimatstudien vore det intressant att exempelvis sätta material och utnyttjandet av material i samband med personalens uppfostringsattityder.

Grad av inflytande hos personal och barn (8)

Under denna rubrik diskuteras dels hur personalen upplever sitt inflytande på den egna arbetssituationen, dels hur personal och barn delar "makten" eller inflytandet över verksamheten mellan sig.

A. Personalens inflytande

Av tidigare citerade utredningar (bland annat Tizard, 1975) har framgått att personalens upplevelse av autonomi i sitt arbete är en faktor som påverkar klimatet och därigenom även barnen. I sin undersökning av psykosocial miljö för lärare inom barnomsorgen tar Brenner (1979) upp graden av inflytande som en så kallad "hanteringsmekanism" för stress. Att kunna ha inflytande på sin miljö är alltså ett sätt för individen att kunna korrigera upplevda missförhållanden i den fysiska och psykosociala miljön. I samma undersökning framkom att antalet barn var av betydelse för upplevelsen av inflytande - ju fler barn ju mindre upplevt inflytande. Detta stämmer även med Cederblads (1980) undersökning där ökad personaltäthet medförde minskad frånvaro bland personalen. Det visade sig också att graden av upplevt inflytande hade samband med andra faktorer, till exempel samverkan, det vill säga om man upplevde sig ha goda relationer till barnen, ledningen och kollegorna.

B. Ansvarsfördelning mellan små och stora

Med en grov tudelning kan man tala om två olika system för uppfostran: det ena där ansvaret för skötseln av dagliga sysslor självklart vilar på de vuxna - "barn är ju ändå bara barn"; i de fall den vuxne behöver hjälp av barnet ber, eller befaller, han barnet att utföra vissa sysslor. Barnet tillfrågas sällan eller aldrig om när, hur eller varför sysslan bör skötas. Denna uppfostran kan sägas vara "nuinriktad". I det andra fallet utgår den vuxne från barnet som en samarbetspartner - i mindre format - någon man delar ansvaret för det dagliga arbetet med. Denna typ av fostran kan kallas "framtidsinriktad". (Se även Del I, sid 16).

I Sverige har länge förekommit blandningar av dessa två förhållningssätt - dock med övervikt för nuinriktningen. I Uppsala leder sedan några år psykologiska institutionen en försöksverksamhet på ett par av kommunens daghem. Man prövar här en pedagogik av den sistnämnda typen - en så kallad ansvarspedagogik. I ett PM (Johansson, 1977; Bladsjö med flera, 1981) formulerades huvuddragen i denna metod i följande sex principer:

1. Principen om lika värde. Det vill säga normer som beslutats gäller för alla, såväl vuxna som barn.
2. Sunda förnuftets princip. Då något beslutas sker det alltid utifrån en förklaring av varför beslutet fattats.
3. Öppenhet och ärlighetens princip. Det vill säga man söker prata öppet om det mesta - även konflikter.
4. Principen om rättvisa mellan barn och vuxna. Det vill säga den vuxne får inte utnyttja sin auktoritet för egen vinnings skull.
5. Principen om förtroende. Det vill säga man bör lita på varandra utan att snegla bakåt mot den enskildes förflutna misstag - var och en har rätt till en ny chans.
6. Principen om psykisk och fysisk trygghet. Det vill säga vuxna och barn får uttrycka sin aggressivitet verbalt och i gemenskap med övriga i gruppen hjälpas åt att lösa konflikterna.

Metoden påminner i sina principer bland annat om Makarenkos (1977) kollektivuppfostran från 30-talet och allmänna principer för att nå en hög motivation i grupp. Här säger exempelvis Trow med flera (1950) att om målen bestäms av hela gruppen (både lärare och elever) accepteras de bättre; om man känner psykisk trygghet, det vill säga ej löper risk att bli kritiserad eller utskämd, växer motivationen; om alla deltar på liknande villkor och inte enbart läraren är den som hjälper och leder arbetet växer motivationen.

Med denna ansvarspedagogik menar sig Uppsala-forskarna ha funnit att tryggheten och samarbetet mellan barnen ökat liksom ansvarskänslan och aktsamheten om avdelningen. Förändringen av arbetssättet har byggt på kraftiga insatser av personalen, man har träffats en gång i veckan under lång tid och haft studiecirklar om arbetsmetodiken. Huruvida enbart denna ökade aktivitet och gemenskap mellan personalen kunna bidra till en ändring av avdelningens klimat och barnens beteende är dock inte undersökt. Någon kontrollgrupp som enbart haft allmänna studiecirklar utan denna speciella inriktning finns ej.

*Sammanfattning*

Sammanfattningsvis torde alltså daghemsklimatet påverkas av en mängd sinsemellan relaterade faktorer som kan uttryckas i personalens inställning till barnuppfostran och förmåga att fungera i arbetslag - något som i sin tur är en funktion av institutionella variabler som graden av autonomi vad gäller beslutsprocesser, sammansättning och storlek på daghem och daghemsgrupper, fysisk utformning av daghemmet etc; men även personliga variabler som den egna inställningen till barnuppfostran, den egna upplevelsen av utbildningen, den egna samarbetsförmågan, förekomsten av gemensamma målsättningar i personalgruppen etc.

En kombination av de tidigare redovisade synsätten på institutionsklimat skulle översiktligt kunna presenteras på följande sätt:

- Macrosystem: Politiska, ekonomiska och organisatoriska ramar som uttrycks i till exempel Barnstugeutredningen, lagen om barnomsorg, kommunens barnomsorgsplaner, socialstyrelsens arbetsplaner, barnomsorgspersonalens utbildningsinnehåll och kvalitet ger utformningen av institutionsnivån och de förväntade rollmönstren.

- Exosystem: Daghemmet som institution med visst barnantal, gruppstorlek, åldersammansättning, socio-ekonomisk sammansättning av barn och personalgrupp, personaltäthet, personalrörlighet, fysisk utformning, organisatorisk struktur, vissa befogenheter, visst arbetssätt, visst barnuppfostringsmönster - medverkar i att utforma daghemmet och klimatet inom detta.

- Microsystem: Familjen med dess personligheter och socio-ekonomiska och kulturella bakgrund samt uppfostringsklimat formar barnets roll - som det för med sig till dagis.

Daghemsgruppen med ovannämnda institutionella roller, personligheter och uppfostringsattityder formar daghemsgruppen och klimatet inom denna.

- Mesosystemet: Samspelet mellan hem och daghem, det vill säga frekvens och kvalitet i kontakten mellan personal och föräldrar.

  Samspelet mellan daghem och förvaltning, det vill säga graden av autonomi relativt förvaltningens hierarkiska system.

  Samspelet mellan politiker och förvaltning, det vill säga de ekonomiska ramar som reglerar exosystemets mer strukturella utformning som till exempel den grad av autonomi förvaltningen får relativt politikerna.

KLIMATMÄTNINGAR PÅ DAGHEM

För att meningsfulla studier av daghemsklimat ska kunna utföras behöver man focusera uppmärksamheten på någon eller några av tidigare diskuterade oberoende variabler. Vid en genomgång av tidigare forskares syn på verksamma variabler framkommer att intresset kan koncentreras på den roll personalens syn på - och utövande av uppfostran - spelar för uppkomsten av ett klimat. Som exempel kan nämnas följande:

1. *Tizard* lägger vikt vid ideologiska faktorer, organisatoriska faktorer och variationer i personalens attityder och beteende: samtliga dessa ingår i utformningen av ett "uppfostringsklimat".

2. *Jensen* tar upp relationer som har att göra med undervisningen, med auktoritet och makt, med socialt accepterande relationer - samtliga är faktorer som framkommer i eller bidrar till formandet av ett uppfostringsklimat.

3. *Thelen* tar upp hur institutionella- och individuella faktorer formar en roll; på samma sätt kan man betrakta formandet av uppfostrarrollen.

4. *Ekholm* lägger vikt bland annat vid belönings- och sanktionssystem samt beslutssystem, det vill säga maktutövandet; samtliga ingår som uttryck för uppfostringsattityder i utformningen av daghemmets arbetsmetoder.

Personalens attityder till uppfostran och deras utövande av makt bör mot bakgrund av ovanstående kunna utgöra en nyckel till klimatet. Attityderna i sin tur är en funktion såväl av bakomliggande faktorer i macrosystemet som exosystemet och uttrycks i arbetssättet och interaktionen med barnen enligt nedanstående:

Variabler i macrosystemet
Variabler i exosystemet
Variabler i microsystemet
Variabler i mesosystemet
Vissa variabler kan delvis kontrolleras statistiskt
Uppfostringsklimat
Kan mätas via till exempel attitydtest, observation och intervju
Barnens sociala utveckling
Kan mätas via till exempel observation, intervju

Med *uppfostringsklimat* menas här personalens attityder och handlingsmönster vad gäller barnuppfostran, interaktionsmönstren bland samtliga personer på daghemmet samt barnens och personalens upplevelser av daghemsmiljön.

*Syftet* med de planerade empiriska klimatstudierna blir då:

1. Att undersöka i vilken mån det förekommer samstämmiga uppfostringsattityder på daghem
2. Att undersöka i vilken mån uppfostringsattityderna åtföljs av överensstämmande handlingsmönster
3. Att undersöka hur uppfostringsattityderna samverkar med olika bakgrundsvariabler som t ex ålder, yrkeserfarenhet, utbildning, daghemmets socioekonomiska struktur
4. Att undersöka hur olikheter i uppfostringsklimat påverkar barnens sociala och emotionella beteenden.

*Ekologisk validitet*

Tidigare forskning om socialisation har vanligen koncentrerat sig på ett "två-personssystem", exempelvis mor/barn eller experimentledare/barn. I det sistnämnda fallet brukar experimentledaren vara en person som är okänd för barnet. Vidare brukar studierna inrikta sig på att påverkan enbart sker i *en* riktning, till exempel moderns beteende har effekt på barnet. De registreringar som gjorts har också oftast skett i artificiella miljöer: enrum eller lokaler fria från "ovidkommande påverkan". Då Bronfenbrenner (1975) jämför dessa mer laboratoriemässiga förhållanden med verkligheten kan han konstatera följande:

a) Vanligtvis sker interaktionen mellan fler än två människor
b) Barnet påverkar ovillkorligen även den/dem som interagerar med honom
c) Ofta finns i närheten andra personer som är kända för barnet och som redan tidigare har relationer till barnet
d) Beteendet hos alla dessa personer påverkas av hur personerna i sin tur fungerar i andra sociala system

Bronfenbrenner drar av detta slutsatsen att det positivistiska vetenskapliga tvånget att kontrollera och renodla troligen gör mycket av socialisationsforskningen ekologiskt invalid. Han förespråkar istället en teoretisk



5

modell där man utgår från att alla parter i en interaktion ömsesidigt påverkar varandra. I en viss situation kan alltså såväl den vuxnes som barnets beteende ses som ömsesidiga beroende variabler - utgörande till exempel ett visst klimat. Dessa beroende variabler måste dessutom registreras just i sin *interaktion* - inte var för sig. Exempelvis vilken sannolikhet råder för att beteende A direkt åtföljs av beteende B och vice versa. Här kan man registrera om beteendena är av samma typ: ett leende åtföljs av ett leende; om de är inom samma modalitet: ett verbalt yttrande åtföljs av ett verbalt yttrande; hur utbytet sker över tid: om det till exempel leder till ökning eller minskning av interaktionen.

Bronfenbrenner framhåller också att andra närvarande personers roller måste ses som oberoende variabler - både då i betydelsen av "signifikanta andra" med Meads terminologi och "generaliserade andra". Signifikanta andra är personer som är kända för barnet och därmed har en roll i barnets liv, medan generaliserade andra påverkar mindre på grund av speciella tidigare relationer med barnet och mer i kraft av de generella drag de representerar; exempelvis ålder, kön.

Att andra närvarande spelar roll för interaktionen vet man erfarenhetsmässigt - ett barn uppför sig exempelvis ganska olika beroende på om övriga personer omkring honom är "specialiserade andra", till exempel familjen eller "generaliserade andra", till exempel personer i ett väntrum. Yttrande från den vuxne kan se olika ut i de olika situationerna men även bemötas olika från barnet.

Bronfenbrenner tar också upp att interaktionen påverkas av till exempel fysisk miljö (bostadsplanering, trångboddhet etc), av tekniska förhållanden (till exempel TV), av arbetslagsstiftning (barnens vistelsetider): detta kallar han "second-order effects" (jfr t ex Mårtensson, 1979; Svensson, 1980).

Följande slutsatser beträffande klimatstudier på daghem kan dras av Bronfenbrenners reflexioner kring ekologiskt valida experiment:

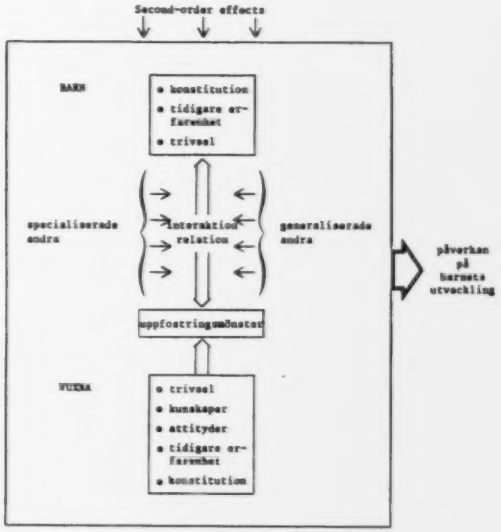
1. Uppfostringsklimat måste mätas på daghemmet - det går inte att enbart utgå från den ena partens, det vill säga personalens, verbalt uttryckta attityder.

2. Det räcker inte med att observera enbart vad personalen gör eller säger till barnen utan barnens agerande gentemot personalen behöver också observeras.

3. Det räcker inte med att bara se på personalens och barnens direkta interaktion, utan sammanhanget, till exempel närvaron av andra, specialiserade eller generaliserade personer, måste också göras (till exempel åldersammansättningen i gruppen, besökande personer).

4. Det räcker inte att enbart se till interaktionen utan även "second-order effects" måste kontrolleras för, till exempel fysisk planering av daghemmet, storleken på institutionen etc.

Bronfenbrenners resonemang stämmer alltså mycket väl med den modell som presenterades på sid 34 som med Bronfenbrenners termer kan utformas enligt nedan:




*Figur 7: Tankemodell över daghemsklimatet utifrån Bronfenbrenners termer*

Till *konstitutionen* räknas då: kön, ålder, personlighetsvariabler, utseende, röst etc. Till *tidigare erfarenheter* räknas egna upplevelser av uppfostran och relationer till andra utanför daghemmet. Till *kunskaper* räknas utbildning. Till *attityder* räknas inställningen till barnuppfostran och målsättningen för arbetet. Till *trivseln* räknas upplevt inflytande över arbetsförhållandena, samarbete med kollegor och ledning, tillgång på tid. Till *relationen* räknas hur man upplever varandra. *Generaliserade andra* - personer på daghemmet barn och vuxna inte känner. *Specialiserade andra* - personer på daghemmet barn och vuxna har en relation till. *Second-order effects* - barnstugans fysiska yttre och inre miljö, organisationen inom förvaltningen, storleken på daghemmet, barngruppens storlek och sammansättning etc. Hit räknas alltså skeenden såväl inom macro-, meso- som exosystemet.

Uppfostringsattityderna ses här som ett uttryck för personlighet och kunskap påverkat av övriga variabler; trivseln som ett uttryck för förmåga att fungera optimalt utifrån sina kunskaper och attityder. Interaktionen ses som uttryck för allt detta och observeras. Vissa av övriga variabler- second-order effects eller institution enligt Getzel och Thelen kan kontrolleras statistiskt i och med att det finns en naturlig variation i daghemmets utformning och lokalisering.

*Uppfostran - vad är egentligen det?*

Varje individ är en produkt av en uppfostrings- eller socialisationsprocess. Resultatet av denna socialisation beror på:

a) individens konstitutionella förutsättningar,
b) i vilken mån omgivningen tillåtit individen att realisera sin potentiella förmåga,
c) sociala och historiska strukturen omkring individen.

Vanligen menar man med socialisation att individen från att ha behövt styras utifrån internaliserar normer och värderingar i sin omgivning och på så sätt också blir mer oberoende av yttre kontroll. *Att* detta sker är alla teoretiker överens om, *hur* det sker är man dock ganska oeniga om. Enligt Arndt (1974) kan socialisationsteorier grupperas bland annat utifrån om de ser samvetet som något genuint mänskligt, emanerande från en inre känsla för rätt och fel eller som internaliserade moralbegrepp från föräldrarna. Enligt till exempel *psykoanalytisk* teoribildning har superegobildningen mest att göra med barnets lösning av Oidipussituationen. Ju starkare incestönskan,

ju starkare identifiering med föräldern av samma kön och ju starkare superego. Utifrån denna teori bör barnets normbildning ha mer att göra med situationen i hemmet än med uppfostran på daghemmet.

Horney å sin sida, accepterar inte detta som en beskrivning av en normal utveckling utan ser på bildandet av superego som något neurotiskt och främmande som uppstår i klimat med brist på värme, acceptans och respekt. I sådana klimat anser Horney att möjligheten att utveckla ett "real self" är begränsade. Ett "normalt" samvete utvecklas enligt Horney i den motsatta atmosfären och består av individens strävanden efter självförverkligande och normer som individen själv upplever värdefulla. Utifrån ett sådant synsätt får inte bara familjen betydelse för barnets utveckling utan även daghemmets atmosfär blir ett viktigt instrument.

Ytterligare ett steg i Horneys riktning tar Rogers som anser att människans sanna natur är positiv och frisk. Under barnets utveckling kommer denna "naturliga" positiva värdering av egna aktiviteter att komma i konflikt med negativa krav utifrån. För att kunna tillfredsställa sitt behov av en positiv självuppfattning kommer barnet att ta över omgivningens värderingar. För Rogers är det viktigt för individen att kunna behålla denna "medfödda" förmåga att värdera om erfarenheter och upplevelser är bra eller dåliga för en själv. Även här synes omgivningen utanför hemmet vara av väl så stor betydelse som hemmet, likaså torde en balans i krav mellan barn och omgivning vara av betydelse.

Dessa förklaringar av moralutvecklingen som ges av Freud, Horney och Rogers står för en "inre styrd" människosyn; en annan förklaring får man enligt motsatta teoribildningar - den "yttre styrda" människan - det vill säga *inlärningsteoretiker* som till exempel Bandura. Här formas individens begrepp om rätt och orätt av positiva respektive negativa förstärkningar, modellinlärning med mera. Denna teori beskriver en individ som styrs helt av omgivningen och där pedagogiken mer handlar om manipulativa åtgärder än skapandet av ett visst känslomässigt klimat.

En annan teoribildning som då är av större intresse är den *kognitiva* utvecklingsteorin där individens allmänna kognitiva nivå bidrar till utformandet av hans sociala svar. Denna teori utvecklas närmare i Kohlbergs (1963) resonemang om hur moralutvecklingen sker i stadier utifrån den kognitiva mognaden - som i sin tur påverkas av sociala faktorer. Denna modell synes mer applicerbar på "ansvarsmodellen". Säkert är den ömsesidiga balansen i viss

mån beroende av en anpassning från den vuxnes sida gentemot barnet, men ett uppfostringssystem som bygger på balans bör även genom sina krav på verbaliseringar och inre tankeprocesser på ett positivt sätt främja utvecklingen av höga moralstadier - det vill säga enligt Kohlberg kvalitativa förändringar av de kognitiva strukturerna.

Slutligen visar socialpsykologerna, till exempel Mead, hur jaget uppstår ur kommunikation med andra. Här blir fostrarens förhållningssätt en slags spegel för barnet och formar barnets uppfattning om sig själv. Det sociala jaget "me" som växer fram under barndomen är enligt Mead resultatet av ett rolltagande från föräldrarna och andra viktiga personer i barnets omgivning och återspeglar därigenom även samhället (Liljeström, 1979).

*Sammanfattningsvis* vill vi här knyta "den framtidsinriktade fostran" till en människosyn som grundas på människan som motiverad inifrån. I en situation där kommunikation och rolltagande mellan barn och vuxen karaktäriseras av en balanserad ömsesidig kontroll har barnet möjlighet att nå en hög moralisk utvecklingsnivå. En sådan uppfostringssituation kan exempelvis grundas på de sex principerna som presenterades på sid 51. Mot denna bakgrund blir hela omgivningen runt barnet betydelsefull och man kan börja tala om olika klimat och hur de ska se ut.

Barn och vuxna uppfostrar varandra

Danziger (1971) skriver i sin bok om socialisation att samspelet i hög grad är en *tvåvägsprocess* där barnet dels kan vara fantastiskt påhittigt då det gäller att kontrollera sina föräldrar, dels genom sin medfödda läggning (Chess, 1966) utgör en påverkan på föräldern. Liknande tankar har Schlechty angående maktförhållandet mellan elever och lärare (sid 26). I Swifts genomgång av forskning visades hur barnens ålder och läggning påverkade lärarnas beteende (sid 7 ). Utifrån dessa resonemang bör det alltså vara litet riskabelt att enbart mäta personalens attityder och utifrån dessa predicera förekomsten av ett visst klimat. Risken finns enligt Danziger att barnen utgör en kraftig korrigerande faktor av attitydernas genomförande i praktiken. Problemet torde dock som tidigare nämnts kunna undvikas genom att observationerna görs av *interaktionen* mellan barn och personal. Liksom föräldrar och barn utgör ett system där båda parter kontrollerar och socialiserar varandra torde personal och barn också kunna utgöra ett system med ömsesidiga belöningar, positiva och negativa krav.

Danziger beskriver här kraven som en kontroll av beteendet: de positiva kraven från den vuxne som stimulans för att barnet ska göra något som enligt den vuxne ses som positivt; de negativa innebär då en begränsning av barnets aktiviteter. Från barnets sida ses de positiva kraven som vädjan om uppmärksamhet, de negativa som protester.

Vid en jämförelse med de tidigare presenterade uppfostringsmodellerna kan konstateras att vi här rör oss med kontrollfunktionen hos den vuxne, i Schaefers termer "normer i umgänget mellan vuxen och barn". En renodling av denna dimension bör utifrån flera utgångspunkter kunna utgöra en god indikator på uppfostringsklimatet, samtidigt är det viktigt att påpeka att t ex en hög grad av kontroll av barnet får olika följder beroende på graden av värme gentemot barnet hos fostraren (se sid 47). Här kan vi föra över resonemanget till den tidigare omnämnde ansvarspedagogiken. Denna kan i sina sex principer sägas förespråka en viss balans i kraven mellan vuxna och barn. Med tanke på tidigare resonemang om nu- respektive framtidsinriktad uppfostran skulle en balanserad kravnivå kunna motsvara den framtidsinriktade uppfostringsinställningen medan en obalans - i riktning mot en styrning i krav från barnet mot den vuxne eller från den vuxne mot barnet - motsvara den nuinriktade.

Hur lär man sig egentligen att uppfostra barn?

En diskussion om personalens uppfostringsattityder hänger också ihop med personalens utbildning och förvärvade kunskaper om barn. Traditionellt kan man beskriva kunskap som en kvantitet vetande som man kan reproducera och som är av antingen-eller karaktär, det vill säga antingen vet man eller också vet man inte. Man kan också se inlärningen kvalitativt på så sätt att vårt sätt att se på omvärlden förändras genom inlärning (Marton, 1979). Hur undervisning ska bedrivas så att en inlärning av den sistnämnda typen sker ligger utanför ramen för detta sammanhang. Dock kan man anta att det i utbildningen inom sådana ämnesområden som har med vård och omsorg om andra människor att göra är synnerligen viktigt att man når en dylik kvalitativ förändring. Utifrån målsättningen enligt Barnstugeutredningen bör personalen tillägna sig ett visst sätt att förhålla sig gentemot barn, att tolka och förstå deras beteende - det vill säga en viss syn på uppfostran, en viss teori om hur socialisationsprocessen tillgår. En intressant fråga i detta sammanhang är huruvida man verkligen genom studier under en relativt kort tid kan integrera ett nytt förhållningssätt i sin personlighet som "håller"

i situationer som ofta är såväl laddade som provocerande. I en situation där själva arbetsinstrumentet är den egna personen med dess tillgångar och svagheter blir det därför inte enbart intressant med en diskussion om utbildningen i vuxen ålder - den "utbildning" man fått som barn - det vill säga uppfostran, är här av lika stort intresse.

Under utbildningstiden till ett barnomsorgsyrke får eleverna lära sig en hel del om barn och barns utveckling, om hur man ska "uppfostra" och sköta barn - fysiskt och psykiskt. I någon mindre utsträckning får man lära sig hur vuxna fungerar; i ännu något mindre utsträckning får man lära sig hur man själv fungerar. För en del av kursdeltagarna kommer innehållet i undervisningen att stämma väl överens med den egna uppfattningen om hur barn bör bemötas, hämtad från den egna uppväxttiden. För andra kommer kunskaperna att stämma ganska dåligt och därför kanske enbart medföra ett intellektuellt tillägnande, det vill säga grundläggande värderingar och attityder förblir oförändrade, kunskapsstrukturen blir mer ytinriktad. För ytterligare andra kommer kunskaperna att tas emot på ett synbart accepterande och öppet sätt - delvis beroende på omognad, delvis beroende på bristande erfarenheter och praktiska kunskaper om situationer som kan uppstå på fältet.

Utifrån denna grova typindelning kommer man fram till följande olika tänkbara reaktionssätt i vardagssituationer - det vill säga under normala förhållanden:

1. Personer som integrerat kunskaperna med de egna attityderna och värderingarna bemöter barnen på ett sätt som står i överensstämmelse med vad de själva säger sig stå för och vad utbildningen lärt dem.

2. Personer med enbart en skenbar integrering av kunskaperna - det vill säga där man intellektuellt säger sig omfatta förhållningssättet men inte känslomässigt upplever det - kommer under normala förhållanden till stor del kunna tillämpa sina kunskaper.

3. Personer med en bristfällig mognads- och erfarenhetsgrund och ett mycket snabbt accepterande av utbildningens kunskaper kommer under normala förhållanden troligen i viss mån pendla mellan utbildningens förhållningssätt och genombrott av beteenden som hör hemma inom den egna känslomässiga sfären av attityder och normer som de själva uppfostrats till.

I känslomässigt intensiva situationer - något som är mycket vanligt inom barnomsorgen - utmanas personalen till det ytterstа vilket kan medföra en

konflikt mellan vad man kunskapsmässigt vet och vad man känslomässigt vet. Risken är mycket stor att personer av typ 2 och 3 i sådana situationer reflexmässigt handlar som de själva blivit uppfostrade och som de skulle ha gjort med sina egna barn hemma. Vid sidan av dessa plötsligen uppkomna akuta situationer är det också vanligt att daghemspersonal upplever en mer allmän stress (Brenner, Wallius, 1979).

I Brenners undersökning diskuteras barnomsorgspersonalens arbetsmiljö utifrån Levis teori om stress. Stress definieras här som "ett tillstånd av psykiskt och fysiskt minskat välbefinnande, som, då det pågår under längre tid, leder till försämrad hälsa".

Den modell författarna visar för lärarstress passar mycket bra in i pågående resonemang om hur personalens förhållningssätt gentemot barnen påverkas även av faktorer i arbetsmiljön. Han för i denna modell fram hur olika personer kan uppleva det psykosociala klimatet på daghemmet på olika sätt - ibland i form av speciella påfrestningar - till exempel att vissa barn är jobbiga, men oftast som ett allmänt obehag inför att gå till arbetet.

*Figur 8: Modell för lärarstress* (ur Brenner, 1979, sid 13)

I föreliggande modell beskrivs hur tjänsteförhållandena leder till ett visst socialt klimat - det vill säga bland annat vilka relationer man har till andra och i vilken mån man känner uppskattning i arbetet. I modellen beskrivs vidare hur graden av inflytande över arbetsbetingelserna (jämför Tizard, sid 37) påverkar hur man upplever psykiska påfrestningar. Om man upplever psykisk påfrestning under längre tid påverkas hälsa och välbe-

finnande. *En minskning av hälsa och välbefinnande har ogynnsamma effekter på förmågan att hantera arbetsmiljön* vilket i sin tur kan ge upphov till ökat psykisk påfrestning.

I den empiriska undersökningen framkom två källor till stress; faktorer förknippade med barnen samt organisatoriska förhållanden och relationer lärare/ledning. Den starkaste stressorn var olika faktorer förknippade med tidsbrist.

I sin diskussion säger författarna att "de personligen är övertygade om att barnens relationer sinsemellan och till lärare och ledning bestäms mer av de vuxnas attityder till institutionen och till barnen än av olika socioekonomiska och administrativa förhållanden" (Brenner, Wallius, 1979, sid 32).

Här stannar författarnas analys - men borde dock kunna gå ett steg längre och relatera lärarnas grad av stress till deras förmåga att kunna fungera adekvat i sitt förhållningssätt gentemot barnen. I tidigare resonemang framfördes tre olika typer av "utbildningsresultat" och hur lärarna fungerar under så kallade normala förhållningssätt till exempel enligt följande:

1. Läraren där känslor, attityder och kunskaper stämmer överens reagerar troligen inte speciellt annorlunda kvalitativt men kanske med större intensitet.

2. Läraren som har kunskaperna men där attityder och känslor står för andra, ibland motsatta förhållningssätt reagerar under stress med sina gamla reaktioner. Ibland kanske dessa reaktioner uttrycks i röst- eller kroppsspråk medan det verbala innehållet fortfarande är i överensstämmelse med de "nya" kunskaperna; till exempel ett hårt ryck i armen och en ganska neutral tillsägelse.

3. Läraren som tror att hon har tillägnat sig de "nya" förhållningssättet men som saknar erfarenhet av barn kommer troligen att reagera på ett väldigt "svängande" labilt sätt, - än enligt utbildningen, än enligt sin egen uppfostran. Förvirrande inte bara för henne själv utan även för barnen.

Under stressförhållanden kan man alltså anta att de uppfostringsattityder som kommer till uttryck via åsikter och beteenden i lugna situationer kan förändras och bli radikalt annorlunda. Av detta kan följande slutsatser dras (jämför sid 62 och sid 63):

1. Det räcker inte att enbart göra attitydmätningar utan observationer av barns och vuxnas interaktion måste också göras.

2. Det bör vara väsentligt att i ett studium av uppfostringsklimat även ta med personalens upplevelse av stress i sin psykosociala miljö. Denna skulle då kunna mätas till exempel via den refererade undersökningens instrument vad gäller inflytande över arbetet. Detta var ju också den faktor som i de komparativa engelska undersökningarna visade störst samband med barnens utveckling.

*Kontrolldimensionen i uppfostringsklimatet*

Som tidigare konstaterats var just kontrolldimensionen extra intressant då det gällde uppfostringsklimatet. Kontroll är nära förbundet med lydnadssituationer, den vuxnes inställning till vad barnet får och inte får göra. I dessa situationer avslöjas fostrarens förhållningssätt till barnet. Lydnadssituationen blir som Fredin (1981, sid 19) uttrycker det "ett förstoringsglas som förstorar upp och tydliggör viktiga sidor av förhållandet mellan barn och vuxna". Här ses ordet förhållningssätt dels som ett uttryck för relationen mellan barnet och fostraren men också som en metod för att påverka barnet. Lydnad, kontroll och makt är begrepp som är nära förbundna med varandra. I det tidigare resonemanget (sid 61) framfördes tre olika tankemodeller för kontroll och maktrelationer: en balanserad modell där barn och vuxna interagerar på ett jämbördigt plan (framtidsinriktad uppfostran) och två olika typer av obalanserade förhållanden, det ena där den vuxne utövar sin makt över barnet, den andra där barnet utövar sin makt över den vuxne (nuinriktad fostran). Utifrån en analys parallell till Schlechtys (sid 26) framkommer att balansen aldrig kan bli fullständig på ett daghem då exempelvis:

1. Det råder *tvång* som i skolan. Barnen måste vistas där oavsett om de finner tillvaron acceptabel eller ej. Makten ligger dock här hos föräldrarna men utövas i praktiken av personalen. Att detta uppfattas som ett tvång framkommer i personalrepliker som "nu har sexåringarna rymt igen", "stackars dig som inte får gå hem förrän klockan sex" eller "nu hade du tur som bara behövde gå halvdag".

2. Daghemspersonalen har även tillgång till maktutövande genom sin kontroll av materiella förmåner - "sitter du inte still får du ingen erterrätt", "nu har du varit så dum så nu får du inte följa med till badhuset".

3. Sociala utbytesstrategier, speciellt utifrån psykologiska påtryckningsmetoder är vanligt förekommande på daghem. Personalen är beroende av vänskapliga förhållanden med barnen för att öka sin popularitet i personalgruppen och med föräldrarna och på så vis få förhöjt status. Barnen i sin tur kan använda denna maktform som utpressning mot personal "om du gör så ska jag tala om det för min mamma". Ibland uppstår formliga maktkamper med klar polarisering i en vuxen- och en barngrupp. Genom att barn i denna ålder är mycket beroende av känslokontakt och uppmärksamhet blir dock detta psykologiska maktutövande lätt en maktfaktor mest på personalens sida.

För att undersöka hur kontroll- och maktrelationerna ser ut på daghem kan man gå till de rutinsituationer som bygger upp daghemstillvaron och observera interaktionen i dem.

*Lydnadssituationen i ett kommunikationsperspektiv*

Fredin (1981) diskuterar en modell av lydnadssituationen ur ett kommunikationsperspektiv. Bakom modellen ligger antagandet att kommunikation mellan barnet och fostraren är en förutsättning för att barnet ska utveckla sitt jag. Själva lydnadssituationen sätter här enligt Fredin ramarna för barnets liv och får en avgörande betydelse då det är fråga om att forma barnens handlingar, tankar och känslor. Trots att många undersökningar har gjorts om innehållet i olika regler och normer finns enligt Fredin få - eller inga - om vilka lydnadsformer fostraren använder sig av för att fostra barnet. Fredin utgår från Barnstugeutredningens delmål om kommunikation, begreppsbildning och jaguppfattning och visar i en tankemodell hur barnet i sin kommunikation med vuxna omkring sig införlivar innebörden i olika begrepp inte bara via språket i kognitiv bemärkelse utan via språket i samspel med den känslomässiga mening som den vuxne samtidigt uttrycker. Här utgår Fredin från de Saussures modell av talsituationen där varje yttrande ses ha såväl ordinnehåll som uttrycksform - uttrycksformen ger då meningen med det sagda. Ett klargörande exempel ur Fredin (1981, sid 73-74).

Språkspel 1: $\frac{\text{Men Daniel, sluta hoppa i soffan}}{\text{/auktoritärt förhållningssätt/hård röst}}$ ( $\frac{\text{ordinnehåll}}{\text{uttrycksform}}$ )

Språkspel 2: $\frac{\text{M-E-N D-A-N-I-E-L, sluta hoppa i soffan}}{\text{/skuldskapande förhållningssätt/uttröttad röst}}$ ( $\frac{\text{ordinnehåll}}{\text{uttrycksform}}$ )

Av exemplen framgår hur en och samma ordalydelse får olika betydelse beroende på vilken känslomässig uttrycksform fostraren lägger in. Fredins resonemang ger en intressant infallsvinkel till hur värmedimensionen (se sid 47) kan uttryckas i språkspelet från den vuxne till barnet respektive från barnet till den vuxne i olika rutinsituationer.

*Framtidsinriktat respektive nutidsinriktat uppfostringsklimat*

Ett uppfostringsklimat som enligt Schaefer (1958) karakteriseras av hög grad av värme och samtidigt hög grad av autonomi kan också liknas vid ett framtidsinriktat uppfostringsklimat. På ett daghem där det dominerande uppfostringsmönstret innebär att barnen exempelvis oftast får pröva egna lösningar utan att först be om lov hos de vuxna, där barnen självständigt sköter olika uppgifter som är av betydelse för alla på daghemmet och där barnen uppmuntras och tränas att ge sig i kast med saker som de inte helt klarar av, kan sägas vara ett daghem med ett framtidsinriktat uppfostringsklimat. De vuxna finns här som ett stöd och som en hjälp för att träna barnen för deras framtida liv i skola och samhälle.

Är autonomi-dimensionen hög samtidigt som värmedimensionen är låg innebär det att man får ett uppfostringsklimat som karaktäriseras av att de vuxna struntar i vad barnen gör, barnens frihet att handla efter egna önskningar blir det centrala.

Ett uppfostringsklimat där det dominerande mönstret karakteriseras av att de vuxna lägger allt tillrätta för barnen, där de vuxna har ansvaret för allt som är betydelsefullt på daghemmet, där de vuxna inte uppmuntrar till och tränar till det som barnen ej anses mogna för utan där verksamheten istället domineras helt av "här och nu" kan i motsats till ett framtidsinriktat klimat kallas ett nutidsinriktat uppfostringsklimat. I Schaefers (1958) modell kan man beskriva ett sådant som hög grad av kontroll sammankopplat med en obestämd grad av känsloengagement. Är värmedimensionen samtidigt hög kan resultatet bli att den vuxne i sin nutidsinriktning blir överbeskyddande. Är värmedimensionen däremot låg kan resultatet bli att uppfostraren beter sig mycket auktoritärt. Den vuxne är i det nutidsinriktade uppfostringsklimatet med för att lösa alla problem barnen har för stunden och tar ansvaret för allt som barnen åstadkommer.

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Utvecklingen vad gäller klimatstudier inom skolvärlden har liksom inom andra pedagogiska och psykologiska forskningsområden gått från ett microperspektiv mot en större förståelse för komplexiteten i skeendena och beroendet av att sätta in dem även i ett macroperspektiv. Uppkomsten av ett visst klimat kan därför ses som en mycket komplicerad interaktionsprocess mellan variabler som samverkar såväl inom som mellan olika nivåer. Studier av klimat bör mot bakgrund av detta ske utifrån en noggrann analys av vilka variabler på respektive nivå som kan utgöra nyckelfaktorer. I det följande diskuteras kring lämpliga "nyckelfaktorer" utifrån de frågeställningar som formulerades på sidan 55 och den litteraturgenomgång som gjorts.

1. *Att undersöka i vilken mån det förekommer samstämmiga uppfostringsattityder på daghem*

I litteraturgenomgången kunde konstateras att personalens inställning till uppfostran, deras uppfostringsattityder och därigenom tolkning av daghemmets respektive sin egen roll i olika uppfostringsavseenden var central. Då det gäller rollförväntningarna torde det vara viktigt att registrera hur personalen uppfattar att deras roll *bör* vara såväl officiellt som enligt den egna uppfattningen, men också hur de uppfattar att den i verkligheten *är*. Vidare diskuterades möjligheten att via utbildningen till de olika barnomsorgsyrkena skapa sådana attityder som är i överensstämmelse med de officiella målen för daghemmen. Härvid betonades den komplikation som de mer personlighetsförankrade egna attityder, skapade under elevens egen uppväxttid, utgör. Mot bakgrund av detta diskuterades möjligheten att undersöka personalens uppfattning om sin egen uppfostran via ett frågeformulär.

Då man mäter föräldrars uppfostringsattityder brukar detta ske utifrån följande två huvuddimensioner: den vuxnes grad av kontroll över barnet samt värme och engagemang i barnet. Man kan diskutera olika typer av uppfostran utifrån den grad av styrning och kontroll som utövades i uppfostranssituationerna. Betydelsen av att se på uppfostran som en interaktion snarare än en envägsprocess betonades.

Om man tar hänsyn till både graden av värme och graden av kontroll som formar daghemmets uppfostringsklimat är det fruktbart att bedöma om uppfostran går i riktning mot framtiden (framtidsinriktad) eller om uppfostran är nutidsinriktad.

Man kan mot bakgrund av den komplexitet som råder vad gäller olika faktorers inverkan på uppkomsten av ett klimat ha anledning att tro att daghemmen skiljer sig åt i uppfostringsattityder.

2. *Att undersöka i vilken mån uppfostringsattityderna åtföljs av överensstämmande handlingsmönster*

Svårigheter kunde konstateras att enbart mäta attityder via frågeformulär då attityderna inte alltid sedan kommer till uttryck i handling, speciellt inte i den pressade situation som många gånger föreligger på ett daghem. För att kunna fånga upp i vilken utsträckning personalens uppfostringsattityder kan bidra till att skapa ett uppfostringsklimat betonades därför vikten av att också göra observationer i verkliga situationer.

En faktor som betonades i detta sammanhang var den allmänna stress som personalen på daghem ofta upplever och dess betydelse inte bara för trivseln utan även för personalens förmåga att kunna fungera utifrån de inlärda attityderna och kunskaperna. Som en viktig indikator på stress framhölls personalens upplevelse av inflytande på sitt arbete. Då det gäller arbetstillfredsställelsen finns ett flertal instrument utarbetade för mätning av olika faktorer. Just graden av inflytande kan här ses som extra viktig, då denna faktor i undersökningar av institutionsklimat påvisats vara av vital betydelse för utformningen av ett positivt känsloklimat.

Ytterligare faktorer av betydelse för huruvida attityderna kan omsättas i handling är den roll föreståndaren spelar på ett daghem. I Prescotts undersökning kunde till exempel föreståndarens uppfostringsattityder utgöra en indikator på hela daghemmets uppfostringsklimat. Det sätt på vilket föreståndaren utövar sin roll och sin makt, blir av många skäl betydelsefull för personalens arbetstrivsel. Bland annat påverkar föreståndaren personalens möjlighet att få inflytande över sitt arbete och därigenom också uppleva mindre stress. Med mindre stress får personalen även bättre möjligheter att utöva sina kunskaper, det vill säga en bättre överensstämmelse mellan attityder och handlingsmönster.

Handlingsmönstren speglas mest centralt i de normer och den interaktion mellan vuxna och barn som sker i rutinsituationer (jfr Fredin, sid 65) men ingår även i hur det lekmaterial som finns på daghemmet används.

3. *Att undersöka hur uppfostringsattityderna samverkar med olika bakgrundsvariabler som t ex personalens ålder, yrkeserfarenhet, utbildning, daghemmets socioekonomiska struktur*

Vad gäller faktorer på macronivån framgår det av olika undersökningar att dessa faktorer mer har en indirekt men styrande effekt på uppkomsten av klimat. Speciellt viktigt torde det vara att hålla följande faktorer under kontroll:

- Socioekonomisk sammansättning av barngruppen
- Antalet barn med behov av särskilt stöd och stimulans
- Ålderssammansättning i barngruppen
- Daghemmets och gruppernas storlek
- Daghemmets fysiska utformning
- Personalens ålder, utbildning och yrkeserfarenhet
- Personalrörlighet

Samtliga dessa faktorer förekommer i en naturlig variation mellan daghemmen och bör då kunna kontrolleras statistiskt.

4. *Att undersöka hur olikheter i uppfostringsklimat påverkar barnens sociala och emotionella beteenden*

Denna sista frågeställning formulerar undersökningens huvudsyfte, nämligen hur barnens beteende påverkas av daghemsklimatet. För att kunna registrera detta behöver ett instrument tas fram som möjliggör observation av barngruppens sociala fungerande i de olika uppfostringsklimaten.

Med tanke på den omfattning daghemsutbyggandet i Sverige fått och den betydelse man lägger vid de förebyggande och till och med terapeutiska effekter (barnomsorgslagens § 6) man avser uppnå bör en empirisk undersökning av existerande klimatförhållanden och vilka effekter man i realiteten uppnår ha stor samhällelig relevans. För att kunna genomföra en sådan empirisk studie av daghemsklimat fordras att nya instrument utvecklas eller gamla omarbetas. Följande instrument bedömes mot bakgrund av litteraturgenomgången som nödvändiga att utveckla:

1. Instrument för mätning av personalens attityder vad gäller kontrolldimensionen i uppfostran.
2. Instrument för mätning av den psykosociala miljön.

3. Instrument för mätning av barnens upplevelse av daghemsmiljön.
4. Observationsmetoder för registrering av interaktion mellan vuxna och barn

I Del III redovisas dessa instrument.

ATTITYDINSTRUMENT

Attitydinstrumentet omfattar olika skattningar av personalens attityder och inställning till arbetet med barnen. Instrumentet behandlas i följande ordning:

- Uppfostringsattityder
- Personalens engagemang i sitt arbete

Under såväl punkt ett som två redovisas resultat från två förstudier med instrumentet som gjorts under hösten 1981.

*Uppfostringsattityder*

Mätningar av uppfostringsattityder hos föräldrar baseras ofta på de två uppfostringsdimensioner som t ex Schaefer (Ekholm, B, Ekholm, M. & Hedin, A, 1981; Schaefer, 1958, 1959) tagit fram genom faktoranalytiska studier. Dessa dimensioner rör å ena sidan förälderns grad av värme och engagemang i sitt barn, å andra sidan den grad av kontroll föräldern utövar. Mätningarna sker vanligen medelst enkla attitydformulär med påståenden som t ex: "some children are just so bad they must be tought to fear adults for their own good", varefter svaret får ges på ett antal svarsalternativ av likerttyp (Schaefer, Bell, 1958, sid 354). Metoden har visat sig vara känslig för specifika "response sets". Det visar sig även att Schaefers och Bells instrument korrelerar med utbildningsnivå så att föräldrar med högre utbildning oftare svarar på ett enligt barnpsykologiböcker "önskvärt" sätt (Becker, 1965). Vid mätning av attityder hos professionella personer, dvs personer som fått utbildning i barnpsykologi och barnuppfostran är naturligtvis denna risk för att svararen försöker vara undersökaren tillags än mer påtaglig (Cronbach, 1960).

För att i viss mån undvika denna typ av felkälla har vi konstruerat ett nytt instrument där strävan fortfarande är att uppskatta Schaefers grundläggande uppfostringsdimensioner, men med en teknik som försvårar för den svarande att genomskåda vilka svar som enligt gängse målsättningar (t ex i SOU 1972) är önskvärda. Instrumentets första del (bilaga 1) avser mäta tendensen att kontrollera uppfostringsattityderna uttryckt i den vuxnes uppfattning om hur mycket hon/han bör hjälpa och stödja barnet, dvs gripa in och styra i olika vardagliga situationer. Situationerna utgör en form av förhandskonstruerade kritiska händelser (Flanagan, 1954) där personalen

försätts i ett pedagogiskt dilemma. Till varje situationsbild presenteras fyra olika handlingsalternativ som skiljer sig åt genom olika grad av styrning/ingrepp som den vuxne anser sig behöva göra för att klara situationen. Handlingsalternativen uttrycker hur mycket kontroll som behövs från den vuxnes sida för att nå vissa i frågan specificerade pedagogiska mål.

Utifrån vår kunskap om daghemsverksamhet konstruerades 20 situationsbilder enligt följande (frågenumren - se bilaga 1):

Matsituationen: fråga nr 1, 4, 8, 15, 18, 20
Gemensam aktivitet: fråga nr 2, 9, 13, 16
Fri lek: fråga nr 6, 10, 12, 19
Dagliga skötseln av daghemmet: fråga nr 3, 5,
Tambursituationen: fråga nr 7, 11, 14, 17

I situationsbilderna ingår även en kort beskrivning av vissa av förskolans pedagogiska mål vad gäller barnens sociala fostran och utveckling. Följande områden av den sociala förmågan berörs:

*Umgänget med andra barn*: dvs att lära sig vara en del av gruppen, kunna ta hänsyn till andra barns behov, visa hjälpsamhet, dela med sig (item nr 1, 2, 12, 13, 16, 18, 19).

*Ansvarskänsla*: dvs att känna delaktighet och ansvar för skötseln av daghemmet, kunna följa uppgjorda regler (item nr 3, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 20).

*Självständighet*: dvs att kunna klara sig själv med påklädning, mat etc (item nr 4, 11, 14).

*Klara kontroverser*: dvs där barnen själva kan reda ut en situation där de är oense om något eller där någon blir aggressiv (item nr 9, 17).

Undersökningar, som innebär att människor lämnar ifrån sig svar vilka speglar de handlingsnormer de har, riskerar alltid att mäta mer av idealuppfattningar än av verkligt omfattade normer hos dem som svarar. Eftersom våra frågor gäller förhållanden av normativ karaktär, där dessutom vuxnas agerande mot barn berörs, finns stora risker att de som svarar i hög grad försöker anpassa sina svar till vad man tror är ett idealt förhållande. För att få våra svarare att lämna ifrån sig svar som inte bara speglar deras ideala inställning, deras mest sociala norm, har vi valt att ställa tre olika frågor till svararna i samband med presentationen av varje kritisk händelse. Vi frågar därför dels vad man brukar göra, dels vad man skulle

vilja göra och dels vad arbetskamraterna brukar göra. Ett exempel på hur en sådan fråga utformats visas nedan:

Du sitter tillsammans med 4 barn. Ni gör collage. På bordet finns bara en klisterburk. Pelle har för närvarande lagt beslag på burken och då Stina frågar om hon får låna den säger Pelle att det är hans burk och att hon får gå och hämta sin egen.

Du vill gärna lära barnen att dela med sig till varandra. Hur brukar Du göra göra?

(1) a. Säga till Pelle att ge burken till Stina.
(2a) b. Ta burken och ge den till Stina.
(2b) c. Säga att alla barn får ta ur burken.
(3) d. Avvakta och se hur barnen löser det hela.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur *brukar* Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur *skulle* Du *vilja* göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina *arbetskamrater* göra? | a | b | c | d |

De fyra handlingsalternativen utgör en enkel skala med ett handlingsalternativ i varje ändpunkt samt två mittenalternativ. Som ändpunkt för en nu-inriktad attityd räknas det mest styrande alternativet, dvs den vuxne löser situationen åt barnet som självt inte behöver komma fram till ett ställningstagande eller handlande. Som ändpunkt för en framtidsinriktad attityd räknas det minst styrande alternativet, dvs den vuxne undviker att ta över ansvar och handla för den unges räkning. De två mellanliggande alternativen uttrycker båda en viss grad av ingrepp från den vuxnes sida, en slags mellanhög styrning. I den färdiga enkäten är handlingsalternativen slumpade för att undvika response sets. I bilagan är graderingarna i efterhand markerade med 1 (mest styrande), 2a och 2b (mellanalternativen) och 3 (minst styrande).

Två mindre förstudier har genomförts med enkätundersökningsinstrumentet under hösten 1981. Förstudie 1 omfattar två daghem i en större kommun (16 personer deltog). Dessa daghem hade av kommunens barnomsorgs-psykolog bedömts ha olika uppfostringsklimat. Syftet med studien var att undersöka situationsbildernas och handlingsalternativens giltighet, men även att få synpunkter på val av situationer, val av handlingsalternativ, ordval samt en prövning av vilket intresse våra frågor rönte. Förundersökning 2 omfattar samtliga daghem inom en kommun om 30 000 invånare (10 daghem, 100 svarande). Enkäten bjöds här med hjälp av studerande på grundnivån i pedagogik. Syftet med förstudie 2 var i första hand att få material för itemurvalet men även att undersöka om samstämmiga svarsmönster existerade inom daghem samt om profiler i riktning mot "nu"- eller "framtidsinriktad" fostran förekom.

*Resultat av förstudie 1*

I diskussionerna med personalen på de båda kontrasterande daghemmen bedömdes situationerna liksom handlingsalternativen överlag som karakteristiska för verksamheten. Ett fåtal anmärkningar gjordes vilka beaktats i det fortsatta konstruktionsarbetet. Ordvalet beredde inga problem.

Som exempel på vilket intresse formuläret uppväckte kan citeras: "Nyttigt att tänka igenom", "Kan vi inte få frågorna att ha till diskussion vid en personalträff", "Bra frågor, händer varje dag". Ingen av de sexton hade negativa reaktioner på frågorna.

*Resultat av förstudie 2*

Som kriterium för urvalet av frågor till den slutgiltiga uppsättningen ställde vi ett krav på att ansamlingen val på endera "skulle vilja" eller "brukar" ej fick överstiga 65 procent av totala antalet svar. Härvid utrensades 10 uppgifter. Kvarvarande instrument omfattar 10 uppgifter (bilaga 1) och berör följande situationer och pedagogiska mål:

*Tabell 1: Fördelning av frågor över situationer och pedagogiska mål*

| | Daglig skötsel av daghemmet | Gemensam aktivitet | Fri lek | Tambur | Mat | Antal uppgifter |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Umgänge med andra barn | | nr 2 | nr 12, 19 | | | 3 |
| Ansvar | nr 3, 7 | | | | nr 8 | 3 |
| Följa regler | | | nr 6, 10 | | nr 15 | 3 |
| Självständighet | | | | nr 11 | | 1 |
| Summa frågor | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 10 |

Vid våra analyser av hur instrumentet som konstruerats för att mäta uppfostringsattityder fungerar, har vi bearbetat svaren så att vi för vart och ett av de tio daghemmen studerat hur personalens svar samvarierar mellan hur man anser sig bruka handla och hur man skulle vilja handla mot barnen.

Denna analys är begränsad till de tio situationsbeskrivningarna som vi valt

ut på grund av deras diskriminationsförmåga. I tabell 2a och 2b redovisas resultaten av denna analys. Vi har utfört dessa analyser för att utröna dels om det är meningsfullt att ställa frågor till personalen om deras vanliga handlande i kontrast till deras önskade eller ideala handlande, dels för att utröna om vårt instrument ger åtskilda svarsmönster mellan ekologiska enheter. I tabellerna har vi fört samman de mellersta svarsalternativen på våra frågor (alternativ 2a och 2b i bilaga 1) till ett gemensamt mellanalternativ, eftersom det föreligger mycket liten skillnad mellan dessa båda icke-extrema svarsalternativ att döma av våra samtal med personal som besvarat frågorna. För oss är det givetvis också av största intresse att få pröva om det är möjligt att med hjälp av vårt undersökningsinstrument fånga upp sådana daghem där man har ett uppfostringsklimat som är tydligt "nuinriktat" respektive "framtidsinriktat". Svarsalternativen 1 i tabellerna nedan representerar svar som vi bedömer som relativt starkt nuinriktade och alternativen 3 sådana som är relativt starkt framtidsinriktade. I tabellerna utgörs de värden som fyller kvadraternas nio celler av procenttal av de frekvenser svar som finns på varje rad. För varje daghem anges antalet svarande på de tio utvalda situationerna. Det totala antalet svar som avgivits inom ett daghem består således av antalet svarare multiplicerat med antalet situationer (10 stycken). Det är på detta antal som procenttalen i marginalerna på respektive daghemstabell beräknats.

*Tabell 2: Den sammantagna uppfostringsattitydbilden för tio daghem i förundersökning 2*

*2a: Fördelning i % beräknad över samtliga daghem i den undersökta kommunen. N = 100. (Cellernas procenttal beräknade på basis av radernas antal.)*

| | | Skulle vilja | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | |
| Brukar göra | 1 | 38 | 32 | 30 | 41 |
| | 2 | 4 | 64 | 32 | 52 |
| | 3 | 8 | 32 | 59 | 6 |
| | | 18 | 49 | 32 | |

*2b: Fördelningar i % beräknade för varje daghem*

Daghem 1. *N* = 12

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 26 | 40 | 33 | 44 |
| 2 | 8 | 59 | 32 | 51 |
| 3 | 33 | 66 | 0 | 3 |
| | 17 | 50 | 31 | |

Daghem 2. *N* = 11

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 42 | 26 | 31 | 45 |
| 2 | 4 | 61 | 34 | 52 |
| 3 | 0 | 0 | 100 | 3 |
| | 21 | 44 | 35 | |

Daghem 3. *N* = 6

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 62 | 20 | 16 | 40 |
| 2 | 3 | 78 | 18 | 55 |
| 3 | 0 | 50 | 50 | 3 |
| | 27 | 54 | 18 | |

Daghem 4. *N* = 10

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 44 | 23 | 33 | 43 |
| 2 | 6 | 46 | 46 | 45 |
| 3 | 10 | 20 | 70 | 10 |
| | 26 | 37 | 47 | |

Daghem 5. *N* = 14

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 34 | 36 | 29 | 34 |
| 2 | 5 | 59 | 35 | 59 |
| 3 | 0 | 50 | 50 | 6 |
| | 14 | 50 | 34 | |

Daghem 6. *N* = 12

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 26 | 47 | 26 | 45 |
| 2 | 2 | 63 | 35 | 46 |
| 3 | 10 | 40 | 50 | 8 |
| | 13 | 53 | 32 | |

Daghem 7. $N = 6$

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | 28 | 47 | 36 |
| 2 | 6 | 50 | 44 | 58 |
| 3 | 0 | 33 | 67 | 5 |
| | 19 | 41 | 46 | |

Daghem 8. $N = 13$

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 36 | 32 | 32 | 50 |
| 2 | 5 | 71 | 23 | 44 |
| 3 | 14 | 14 | 71 | 6 |
| | 21 | 48 | 30 | |

Daghem 9. $N = 5$

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 61 | 27 | 11 | 36 |
| 2 | 3 | 72 | 22 | 58 |
| 3 | 33 | 33 | 33 | 6 |
| | 26 | 54 | 20 | |

Daghem 10. $N = 10$

| Brukar göra \ Skulle vilja | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 40 | 28 | 31 | 32 |
| 2 | 2 | 77 | 21 | 52 |
| 3 | 0 | 36 | 64 | 11 |
| | 14 | 57 | 29 | |

Som tabellerna visar faller svarsmönster ut på de flesta daghemmen över de tio situationerna som nära ansluter till det mönster som blir kommunens genomsnittliga. Variationerna mellan daghemmen i den undersökta kommunen förefaller således inte vara särskilt betydande. Ändå visar sig några intressanta tendenser i vår förundersökning.

Daghemmen 4 och 7 visar sig ha ett något mer "framtidsinriktat" uppfostringsklimat när man ser till vad personalen skulle vilja göra i förhållande till barnen (46 respektive 47 procent) jämfört med de övriga daghemmen. På daghem 4 motsvaras denna uppfostringssträvan också av en något större frekvens svar i det framtidsinriktade "brukar"-alternativet. På daghem 7 skiljer man sig klarast från kommunens helhetsmönster framförallt genom att man har den största frekvensen svar i cellen "brukar agera nuinriktat men skulle vilja agera framtidsinriktat".

Daghemmen 3, 8 och 9 uppvisar ett mer nuinriktat svarsmönster än de övriga daghemmen. Daghem 8 är det daghem där allra flest "brukar agera nuinriktat"-svar avgivits. I detta daghem visar sig dock i stort sett samma svarsmönster inom de nio cellerna som i de flesta andra daghem. På daghem 3 och 9

återfinns den största andelen svarare som skulle vilja agera nuinriktat och här återfinns också de två högsta frekvenserna i cellen "brukar agera och skulle vilja agera nuinriktat".

I vår förundersökning av de tio daghemmen bedömer vi att det utnyttjade mätinstrumentet och de prövade analysmetoderna antyder, att det sätt på vilket vi föreslagit att vi skulle kunna identifiera daghem med åtskilda uppfostringsklimat värda att studera mer ingående verkar användbara. I teorier om uppfostringsklimat beskrivs ofta klara ytterlighetskategorier. I vår förstudie har variationerna mellan daghemmen visat sig vara mer sammansatta än vad teoribeskrivningarna brukar visa. Den nyansering som vi iakttagit, ser vi som en lovande utgångspunkt för våra studier eftersom den komplexa verklighet som det mikroekologiska system ett daghemsklimat utgör knappast kan låta sig fångas i enkla kategorier.

De analyser som vår förstudie innehåller visar att det är relativt sällan som daghemspersonal anger att de brukar agera framtidsinriktat. Att svarsmönstret utfaller så på våra tio utvalda situationer kan tyda antingen på att man i den undersökta kommunen ej brukar agera framtidsinriktat eller också på att våra frågor utgör dåliga indikatorer på framtidsinriktat handlande. Att det senare förhållandet inte förefaller vara det mest sannolika talar såväl resultaten från förundersökning 1 för och utfallet på våra frågor om hur man skulle vilja agera i förundersökning 2. Som framgår av tabellerna ovan och i bilaga 2 har daghemspersonalen i hög grad angett att de skulle vilja agera framtidsinriktat, vilket är att förvänta utifrån de officiella normer som finns angivna för uppfostringsprocessen i förskolan bland annat i Barnstugeutredningen (SOU 1972). Vi bedömer därför att vårt instrument innehåller så goda indikatorer på framtids- respektive nuinriktat agerande att vi kan nyttja dem för vårt urval av kontrasterande daghem i en betydligt större kommun där vi också kan vänta oss att variationerna mellan ytterlighetsdaghemmen kan vara större än i den lilla kommun som ingick i vår förundersökning.

*Personalens engagemang i sitt arbete*

Resultat av förstudie 2

I det attitydinstrument som vi konstruerat för att klara av att välja ut ett mindre antal daghem för en mer intensiv studie av uppfostringsklimatet har vi också för avsikt att låta ytterligare ett antal variabler ingå. Som

framgår av bilaga 1, sid 12, ställde vi i vår förundersökning 2 dels frågor till personalen om deras engagemang i arbetet och dels ett antal frågor med vars hjälp vi försökt att komma åt några av de känslor som dominerar bland personalen i det dagliga arbetet. Vi har inspirerats av en teknik som tidigare prövats bl a på skolelever (Ekholm, M, Lander & Wernersson, 1977; Sandström, 1981). I denna teknik konstrueras frågor där svaren lämnas på en känslotermometer (bilaga 1, sid 13). Av de fem frågor som vi utnyttjade i förundersökningen för att uppskatta engagemanget i arbetet har vi för avsikt att låta tre (nr 21, 22, 25) ingå i det slutliga instrumentet. Hur svaren varierar mellan daghemmen på dessa tre frågor framgår av nedanstående diagram, där andelarna av personalen som valt de två positiva svarsalternativen på de tre frågorna (vilka innebär att man känner större engagemang i sitt arbete) redovisas.

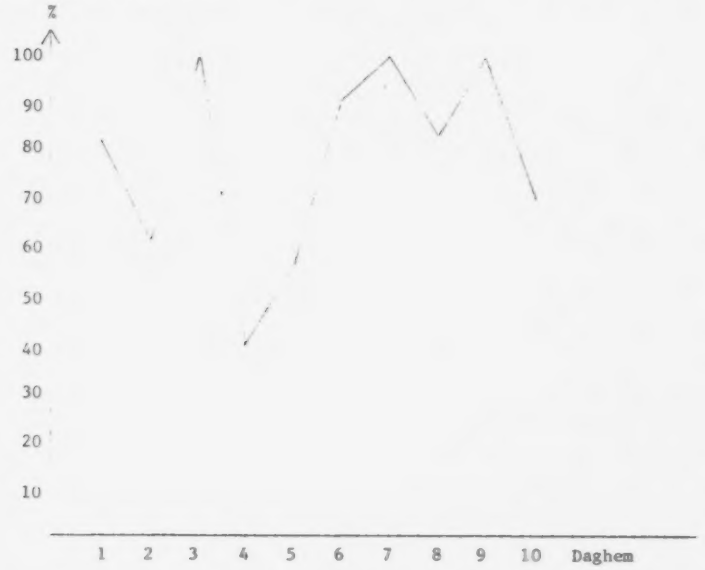



*Diagram 1: Andelarna bland personalen på de tio daghemmen i förundersökning 2 som svarat "jag skulle mycket gärna följa med" eller "jag skulle ganska gärna följa med" på frågan "Ni sitter i personalrummet och dricker kaffe. Det är 10 minuter kvar på kafferasten. Två barn störtar in genom dörren och ropar: 'Kom, kom, vi har hittat en stor luden grön mask, kom och titta!' Hur pass gärna skulle Du följa med barnen och titta?" (Fråga nr 21.)*

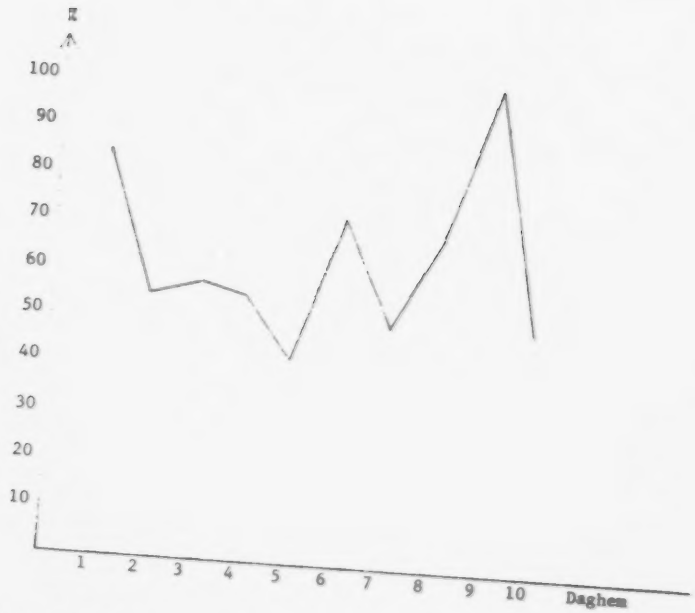



*Diagram 2: Andelarna bland personalen på de tio daghemmen i förundersökning 2 som svarat "jag skulle mycket gärna ta emot dem" eller "jag skulle ganska gärna ta emot dem" på frågan "Du sitter och berättar för några barn att Du har Din lediga eftermiddag i morgon. Du har fått några kassar äpplen och tänker göra mos. Barnen blir intresserade och ett par av dem undrar om de får komma hem till Dig och titta på. Hur pass gärna skulle Du ta emot dem hemma hos Dig? (Fråga nr 22.)*

*Diagram 3: Andelarna bland personalen på de tio daghemmen i förundersökning 2 som svarat "jag skulle mycket gärna ställa upp" eller "jag skulle ganska gärna ställa upp" på frågan "Man har på socialförvaltningen diskuterat möjligheten av att daghemspersonal vid behov kunde ställa upp som jourfosterföräldrar (över exempelvis en helg). Skulle Du kunna tänka Dig att ställa upp?" (Fråga nr 25.)*

Att också dessa mått förmår att fånga variationerna mellan daghemmen framgår med önskvärd tydlighet i diagrammen. Rangordnar vi daghemmen på de tre olika frågorna och beräknar medelrangvärdet över samtliga frågor får vi följande fördelning, vilken också visar att åtskillnaden i engagemang i arbetet är tydlig mellan de tio daghemmen.

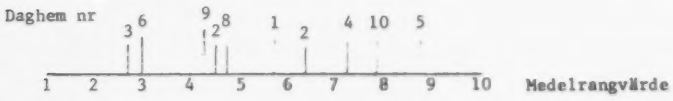



*Diagram 4: Medelrangvärden för tre frågor om engagemang i arbetet.*

Resultaten på de frågor (bilaga 1) som vi utnyttjat för att komma åt andra känslomässiga inställningar (termometermätningarna) till daghemstillvaron än engagemanget bland de vuxna visar på att variationerna mellan daghemmen går att uppfatta (se diagram 5). Vi avser därför också att låta denna typ av frågor ingå i vårt instrument redan vid vår första attitydundersökning på samtliga daghem i kommunen. Vi ämnar senare företa analyser av samvariationerna mellan personalens känslomässiga inställningar till arbetet och uppfostringsmönstret på de ca 12 utvalda daghemmen. Av de sex prövade termometrarna avser vi endast utnyttja de tre värme, irritation, osäkerhet som ingår i diagram 5 beroende på deras större diskriminationsförmåga och högre grad av meningsfullhet för personalen.

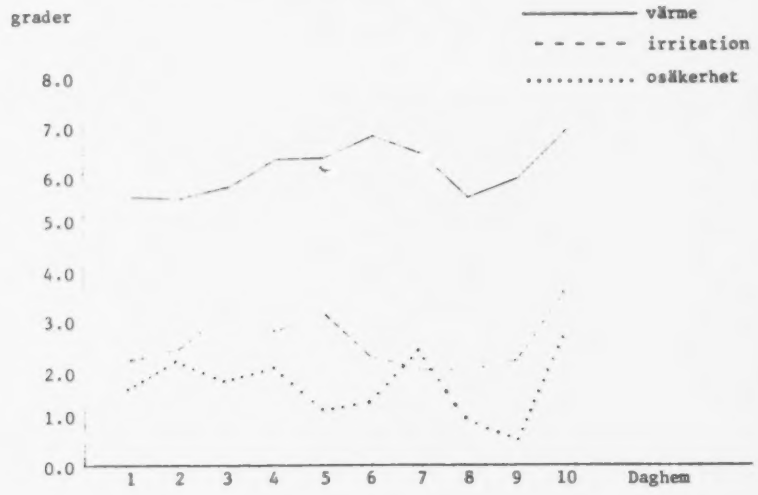



*Diagram 5: Medelvärdet för gradtalen på 3 termometertyper för varje daghem*

Instrumentet har kompletterats med ytterligare en "positiv" termometerfråga - glädje.

OBSERVATIONER

Ett par av projektets frågeställningar lämpar sig speciellt väl att besvara med hjälp av observationer. För det första vill vi se om de daghem som vi valt ut med hjälp av attitydmätningsinstrumentet som homogena i sitt styrningsmönster, faktiskt har ett överensstämmande homogent handlingsmönster på daghemmet. För det andra vill vi ta reda på om barnens sociala och emotionella beteende skiljer sig åt på daghem med olika uppfostringsklimat.

För att få svar på den första frågeställningen kommer vi i våra observationer att särskilt registrera vilken kontroll de vuxna har över barnen. Är det de vuxna som bestämmer i de flesta situationer eller är det barnen? Låter de vuxna barnen ta ansvar för vissa delar av verksamheten eller är de med och kontrollerar i alla situationer? Vi vill på detta sätt göra en validering av vårt eget mätinstrument samtidigt som vi vill se hur pass medveten personalen är om sitt handlingsmönster gentemot barnen på daghemmen.

Under förskoleåren sker påtagliga förändringar i barnens sociala utveckling, som bl a Piaget betonat i sin kognitiva utvecklingsteori. Han säger att barnen under dessa år lämnar sitt egocentriska tänkande till förmån för ett mer utåtriktat synsätt med större intresse för omvärlden och dess perspektiv. Enligt Piaget är det just den sociala interaktionen med upprepade mellanmänskliga kontakter och då särskilt sådana som innehåller diskussioner, konflikter och oenighet som gång på gång tvingar barnet till bearbetning och omvandling av sina egna åsikter och uppfattningar (Flavell, 1963). I 1968 års Barnstugeutredning betonas också att förmågan till samverkan uppövas om förskolan skapar situationer där barnet får uppleva samarbetets positiva sidor (SOU 1972:26). Olika daghem tränar och betonar samverkan bland barnen och bland dessa och de vuxna på olika sätt. Detta bör då visa sig i de skilda uppfostringsklimat som finns på olika daghem.

Under förskoleåren utvecklas barnen också från att vara beroende till att bli mer och mer självständiga individer. Enligt Sears, 1957 och Kagan, 1962 (i Rasmussen, 1973) är det av betydelse för självständighetsutvecklingen att barnen uppmuntras till självständigt beteende. Detta gäller särskilt när mödrarna själva värderar självständighet högt samtidigt som de har en hög grad av tolerans och värme gentemot barnet. Symond, 1939 (i Rasmussen, 1973) fann "att de restriktivt uppfostrade barnen hade större problem med självutvecklingen", medan "de tolerant-milt uppfostrade barnen var mer självständiga mot auktoriteter och visade mer självtillit". Omsätts dessa resonemang till Schaefers modell, som vi utnyttjat i våra tidigare diskus-

sioner, bör uppfostringsklimat med hög kontroll och lågt engagemang ge ett annat självständigt beteende hos barnen än ett uppfostringsklimat, som präglas av låg kontroll av barnen och högt engagemang.

Barnets emotionella utveckling hänger intimt samman med den sociala. När barnet utvecklar sina känslor sker det i förhållande till människorna i barnets omedelbara närhet och därmed utvidgas barnets värld mot gemenskap, vilket i sin tur ökar den sociala kontakten och ger erfarenheter som ökar den sociala utvecklingen (Rasmussen, 1973). Vårt syfte är som tidigare nämnts att studera om det föreligger någon skillnad i det sociala-emotionella beteendet på daghem med olika uppfostringsklimat och i så fall utröna hur den skillnaden ser ut. Utifrån de ovan beskrivna tankegångarna om barnens sociala och emotionella utveckling har variablerna barnens samspel och självständighet bedömts vara relevanta för vår studie, varför vi avser observera dem.

Det finns många exempel på observationer av barn i förskolegrupper. Den mest tillämpade metoden är systematiska beteendeobservationer (Rönnberg i Westin, 1978). Dessa observationer är sådana som i förväg planerats, sådana som registreras omedelbart efter observationen och sådana där man eftersträvar objektivitet (Rönnberg i Westin, 1978). Det finns olika sätt att registrera barnobservationerna. Ett sätt är med hjälp av löpande protokoll (Eriksson, Håkansson, 1981; Hildegran, Klinga, 1978). Ett annat sätt är att på förhand utarbeta ett observationsschema med de variabler man vill studera och sedan pricka av när dessa uppträder, antingen under löpande observation (Bergman, Gauffin, 1972) eller under vissa tidsintervall (Ekholm, 1973; Muste, Sharpe i Child Development, 1947). Vid observationer av beteenden som inträffar med låg eller måttlig frekvens och när händelserna i tid är lika långa är händelseobservation bra att använda (Rönnberg i Westin, 1978). Eftersom vi i våra observationer vill försöka bedöma klimatet på de olika daghemmen utifrån vad som händer under hela dagen är vi inte betjänta av att använda händelseobservationer. Vi har i stället valt att utarbeta en modell som har strukturerade, tidsamplade observationer som utgångspunkt. Våra variabler består av omfattande begrepp som samspel - icke samspel och självständighet - icke självständighet. Samtidigt som registrering av barnens verksamhet angående dessa variabler sker, bedöms i vilken grad personalen kontrollerar och styr barnen, dvs hur aktivt de griper in i olika situationer. Som en följd av denna observation får vi också veta i vilken utsträckning barnen själva kontrollerar och styr verksamheten på daghemmet. Väsentligt för klimatstudien är att vi får grepp om vilket normsystem som

råder, hur och vilka som formar detta, vilket utgör ytterligare ett område som vi avser observera. Vår tidssampling är uppbyggd av 10-minutersobservationer som följs av 5-minuters registrering osv. Vid ett första utprövningstillfälle på ett daghem fann vi att observationsvariabler och tidsrytm fungerade bra. Vi hade vid detta tillfälle inte något fast observationsprotokoll, vilket omöjliggjorde kontroll av interbedömar-reliabiliteten. Vi utarbetade flera olika typer av observationsprotokoll och utförde en ny utprövning på samma daghem. Erfarenheten av denna var att tidsrytmen fortfarande passade våra intentioner, och att interbedömarreliabiliteten är ganska hög. Vi har genomfört vissa revideringar av protokollen och har för avsikt att göra slutgiltiga utprövningar under våren 1982. Under varje 10-minutersobservation gör vi alltså en bedömning och en beskrivning av om det är mest aktivitet endast mellan barnen eller mellan de vuxna och barnen, vem som styr aktiviteterna - barnen, de vuxna eller båda. Vidare ser vi efter vilken typ av aktivitet som pågår (exempelvis fri lek, skapande lek, samling, måltid etc). Vi bedömer också om det är samspelsbeteende eller icke samspelsbeteende, om det är självständighet eller icke självständighet som visas. Dessutom registrerar vi vilka normer som uttrycks, hur det sker och av vem.

INSTRUMENT FÖR MÄTNING AV BARNENS UPPLEVELSER AV DAGHEMSKLIMATET

Som ett komplement till observationerna av barn och personal och intervjuerna med personalen planeras en mätning av barnens upplevelser av daghemsklimatet.

En genomgång av litteratur om metodik inom barnforskningsområdet (Gage, 1963; Mussen, 1969; Cohen, 1976) visar att man mycket ofta använder sig av direkta mått såsom observationer av barnens beteenden. Relativt ofta används indirekta mått i form av skattningar via lärare eller annan personal. Mindr ofta används direkta mått på barnen såsom test. Ytterst sällan utnyttjas direkta upplevelsemått på barn av den typ som frågeschemata eller enkäter utgör exempel på. Under senare år har dock tekniker tagits fram som möjliggör enkätmätningar även av yngre barn, t ex lågstadiet (Beere, 1973; Ekholm, Fransson, 1979). I denna mätteknik presenteras uppgifterna verbalt och i bildform och svarsalternativen i bildform. Instrumentet liknar en Likertskala men de fem svarsalternativen (från mycket negativ till mycket positiv) representeras här av fem ansikten som varierar i uttryck från mycket glada över neutrala till mycket sorgsna. För att möjliggöra mätningar på vår målgrupp (förskolebarn) har ovan nämnda bildenkätmetodik vidareutvecklats på följande sätt: En situation på dagis presenteras för barnen i form av en kort berättelse som läses upp. Berättelsen är ofullbordad och avslutas med en fråga till barnen hur utgången skulle bli om det hela ägt rum på det egna daghemmet. Det finns två typer av svarsbilder - teckningar som åskådliggör olika situationer och teckningar av olika ansiktsuttryck. Barnen får avge sina svar genom att välja den av två "givna" svarsbilder som barnet bedömer lämplig. Svarsbilden stoppar barnet sedan i en liten brevlåda.

De variabler som bildenkäten avser mäta rör barnets upplevelse av daghemmets klimat som det avspeglas i:

1. Barnens upplevelser av varandra, närmare bestämt perceptionen av hur de andra barnen reagerar i olika sociala situationer. Exempel:

Några barn leker idag affär. De har gjort iordning många olika saker som de säljer, de har en kassa-apparat, en våg och de har gjort låtsas-pengar. En pojke och en flicka står i affären och säljer sakerna och några andra barn kommer med kassar och handlar. De skrattar och har väldigt roligt, då kommer barn från en annan avdelning springande och vill vara med. Vad händer då?

a. Barnen får vara med.
b. Barnen stöts bort.

a

b

2. Barnens perceptioner av hur vuxna reagerar i olika sociala situationer.

Exempel:

Klockan är halv tre på eftermiddagen och fröknarna har kafferast. På avdelningen finns bara en extrafröken som barnen inte känner så väl. Plötsligt börjar ett av barnen gråta. Då den nya fröken försöker trösta honom sliter han sig loss och springer gråtande mot kafferummet. "Fröken, fröken" snyftar han då han öppnar dörren. Vad händer då?

a. Fröken ser vänlig ut och kramar om honom.
b. Fröken ser arg ut och motar ut honom ur rummet. 1)

a

b

3. I ett mer globalt perspektiv på klimat uttryckt i hur barnet värderar sin daghemsvistelse. Exempel:

Du har varit hemma från dagis ett par dagar för du har varit snuvig. Nu är du nästan bra och idag ska du få gå till dagis igen. Hur ser du ut då?

Preliminärt har berättelser med följande socialt innehåll konstruerats:

*Tabell 3: Bildenkätinstrumentets mätvariabler*

| Relationen barn - barn | Antal sit. | Relationen barn - vuxna | Antal sit. |
|---|---|---|---|
| Hjälpsamhet | 2 | Vuxnas accepterande av barn | 4 |
| Konfliktbenägenhet | 5 | Internaliserade normer | 1 |
| Samarbete | 1 | Självständigt beteende | 3 |
| Självständigt beteende | 1 | | |
| Globala frågor | 3 | | |

Summa: 20 situationer

Metoden har utprövats under våren 1982 vad gäller såväl situationsval som metodikens lämplighet i olika åldrar.

[1] För illustrationerna till exempel 1 och 2 svarar Ingvar Andersson och för exempel 3 Björn Sandström.

VARIABLER FÖR INTERVJUER MED DAGHEMSPERSONAL

Som nämnts i Del II är daghemsklimatet en funktion av många olika sinsemellan interagerande variabler. En av de viktigare är, som tidigare framgått, personalens uppfostringsattityder. Mellan attityder och handlingsmönster råder dock inget självklart samband, snarare kan andra faktorer som exempelvis olika aspekter på personalens arbetsmiljö och arbetstillfredsställelse komma att styra sambandets utseende och sålunda även påverka klimatet.

I organisationspsykologisk litteratur (Payne, Pugh, 1976) betraktas klimatet som relaterat såväl till organisationens struktur som individerna inom organisationen. Detta gör att klimat kan mätas såväl genom objektiva som subjektiva mått. En uppsjö av olika klimatindex har skapats för olika arbetsmiljöer; tyvärr finns fortfarande stora metodologiska problem vilket gör att måtten ej självklart kan utnyttjas i vår studie. En inringning av områden som är betydelsefulla för just barnomsorgsområdet görs i en organisatorisk analys av daghem (Neugebauer, 1975). Här betonas att personalen måste vara medveten om *målet* för sin verksamhet vilket även innebär att man måste planera konkret utifrån detta. Personalens roller och uppgifter blir härigenom även klarare. *Beslutsfattandet* bör vara tydligt och bygga på deltagande av all personal - något som ökar ansvarskänslan. Relationerna inom arbetsgruppen bör vara *stödjande* liksom även relationerna till föräldrarna och förvaltningen. Slutligen betonar Neugebauer att daghem liksom andra organisationer bör *utvärdera* sin verksamhet regelbundet och på så sätt utveckla och förnya sitt arbete.

Som en del av klimatet kan arbetstillfredsställelsen ses. En översikt av forskning kring detta vida begrepp (Locke, 1976) visar att det ingalunda saknas undersökningar - tvärtom - 3 350 artiklar fanns redan i slutet av 60-talet enligt författaren. Sambandet mellan olika mått på arbetstillfredsställelse och output-mått är dock ofta svårtolkade beroende på validitetsbrister i mättekniken. Indicier finns dock på att arbetstillfredsställelse definierad som "pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one's job or job experiences" (Locke, 1976, sid 1 300) har samband med exempelvis psykisk hälsa och personalomsättning. Dessa två faktorer får betraktas som mycket relevanta för barnomsorgsverksamheten. I en undersökning av vilka arbetsvillkor som är förenade med psykosocial arbetstillfredsställelse framför Hackman och Oldham (1975) att arbetet ska kännas *meningsfullt*, dvs man behöver mångsidiga och viktiga arbetsuppgifter som

ger ett synligt resultat. Det är också viktigt att den anställde känner till arbetets *resultat* och även känner ansvar för dessa. Utöver dessa grundläggande krav är det också enligt Thorsrud och Emery (i Söderström, 1981) viktigt att arbetet bjuder på en viss *variation* av arbetsuppgifter där möjlighet finns att få *lära sig något nytt* och att få *fatta beslut*. Samma författare trycker även på vikten av att arbetet erbjuder en *kontakt* med andra människor som innebär *stöd och respekt*. Slutligen bör man enligt författarna kunna se ett *samband* mellan det egna *arbetet och omvärlden* och känna att arbetet åtnjuter ett visst *anseende*. Dessa allmänna krav på arbetsvillkor befanns i en studie av Sarata och Jeppesen (1977) även äga giltighet inom barnavårdsområdet.

Inom många vårdyrken utsätts personalen för en känslomässig nötning genom de ofta starka provokationer och emotionella utmaningar som förekommer. Ett symtom på att den känslomässiga anspänningen blivit för hög är det syndrom av försvarsmekanismer som går under benämningen "burn-out syndrome" (Seiderman, 1978; Pines, Maslach, 1977). Inom barnomsorgen ställs ofta stora krav på känslomässig närhet och engagemang vilket kan framkalla sådana symtom. Katz (1977) diskuterar denna ömtåliga balans mellan krav på värme och intensitet kontra risken för burn-out och kommer till slutsatsen att personalen behöver ha den distans som en rationalitet i klara mål och uppläggning av arbetet kan erbjuda. Seiderman pekar på viktiga faktorer som kan utgöra ett skydd för burn-out (1978). Hon anser att man kan undvika eller dämpa symtomen om det finns möjligheter till mellanmänskligt stöd och respekt via ett öppet kommunikationssystem, om man får delta i beslutsfattandet, får möjlighet att variera sina arbetsuppgifter - dvs inte enbart arbeta i barngruppen - och på så vis även får lära sig nya saker. Viktigt är även enligt författaren att man får se resultat av sitt arbete. Liknande tankegångar har tidigare framförts i Del II då Brenners undersökning av stress hos barnomsorgspersonal refererades. Här sågs personalens grad av inflytande på sin arbetssituation som en viktig hanteringsmekanism för stressymtom.

Utifrån ovanstående korta genomgång av några vanligt förekommande aspekter på mätvariabler i undersökningar av arbetsklimat och arbetstrivsel har följande områden bedömts vara relevanta för vår undersökning:

1. Beslutssystemet. Vem fattar beslut om vad, hur fördelas ansvaret, vilket inflytande har man över det egna arbetet. Finns klara roller.
2. Variation i arbetsuppgifterna. Möjlighet att lära nytt, att utnyttja sina kunskaper.

3. Meningsfullheten i arbetet. Finns ett konkret mål för verksamheten, ser man resultat av vad man gör, utvärderas verksamheten och förändras i enlighet med denna.
4. Värdering av yrkesrollen och yrkets status.
5. Kommunikationskanalerna inom daghemmet och till föräldrar och förvaltning.

AVSLUTANDE SYNPUNKTER

Som i all annan vetenskaplig verksamhet där man utgår från mätningar av verkligheten har vi i vår undersökning en strävan att uppskatta graden av tillförlitlighet och giltighet i våra mått. Vi har under den första fasen av vårt projektarbete skapat egna undersökningsinstrument. Vårt huvudsakliga arbete har inriktats på att ge dessa en slutgiltig utformning för undersökningens genomförande, mer än att ta fram exakta uppgifter om instrumentens kvaliteter ur tillförlitlighets- och giltighetsperspektiv.

I enlighet med vår plan för projektarbetets mer analyserande faser ämnar vi i dessa försöka uppskatta mätningarnas reliabilitet och validitet. De olika instrumenten erbjuder här olika möjligheter till analys.

Uppfostrings-attitydinstrumentets reliabilitet kommer vi att pröva framför allt genom analyser med hjälp av ett antal bakgrundsfaktorer. Om instrumentet har en hög grad av tillförlitlighet ska vi mot bakgrund av tidigare systematiskt vetande kunna förutsäga skillnader mellan olika grupper, t ex yrkesgrupper med olika utbildningsbakgrund eller personal med olika lång yrkeserfarenhet. Attitydinstrumentets grad av giltighet har vi genom vår undersökningsuppläggning goda möjligheter att pröva med hjälp av vår observationsstudie på kontrasterande daghem. På detta sätt kan vi göra direkta jämförelser om personalens bild av uppfostringsmönstret stämmer med vad vi observerar. Observationernas reliabilitet har vi planerat att granska genom att utnyttja den klassiska metoden för att fastställa interbedömarreliabiliteten. Detta gäller observationerna både av barnens beteende och observationerna av relationerna på daghemmen. Såväl observationernas som attitydmåttens giltighet och tillförlitlighet k[illegible] utom att prövas genom de intervjuer angående personalens upplevelser [illegible] klimatet på daghemmet som planeras. Intervjuerna kan ge ytterligare information om hur giltiga övriga mått är. Sammantaget tror vi att vi med vår "multi-metod"-ansats ska kunna få en tydbar bild av hur förskolornas klimat ser ut och vilket sannolikt inflytande det har på barnens beteende.

REFERENSER

Andersson, Bengt-Erik. *Kamratpåverkan i förskoleåren - ett försummat forskningsområde.* Rapport nr 6, SOS-projektet, pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1973.

Arfwidsson, G, Goldstein, M, Lundman, L. *Skolan och lärarna. Om skolan, närsamhälle och lärares arbetsvillkor.* Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Stockholm, 1979.

Arndt, W.B. *Theories of personality.* New York: Macmillan Publishing Co.Inc., 1974.

Becker, W.C. *Consequences of different kinds of parental discipline.* I: Hoffman, L.M. & Hoffman, A.W. (Eds.) *Review of child development, Vol. 1.* New York: Russel Sage Foundation, 1964.

Becker, W.C. & Krug, R.S. The parent attitude research instrument - a research review. *Child Development, Vol. 36,* 1965, s 329-365.

Beere, C. Development of a group instrument to measure young childrens attitudes toward school. *Psychology in the schools, Vol. X, No. 3,* 1973, sid 308-315.

Bergman, I. & Gauffin, M. *Utveckling av socialt samspel hos förskolebarn.* Psykologexamensarbete. Göteborg: Pedagogiska institutionen, 1972.

Bladsjö, A, Holmbom, A, Johansson, B, Lagrell, K. & Nelander, L. *Ansvarspedagogik. Ett steg mot en förskolepedagogik.* Uppsala: Förlaget praktisk förskolepedagogik, 1981.

Boalt-Boëthius, S. *Individual behavior, group and organizational processes: an application of a preliminary model.* I: Pines, M. & Rafaelsson, L. (Eds.) *Proceedings of the VII$^{th}$ International Congress of Group Psychotherapy.* New York: Plenum Press, 1980.

Brenner, S-O. & Wallius, E. *Psykosocial miljö, välbefinnande och hälsa för lärare inom barnomsorgen.* Reports from the laboratory for clinical stress research. Stockholm: nr 112, december 1979.

Bronfenbrenner, U. *Toward a theoretical model for the analysis of parent, child relationships in a social context.* I: I. C. Glidewell (Ed). *Parental attitude and child behavior.* Springfield, 1971.

Bronfenbrenner, U. *Två barndomsvärldar. Sovjetunionen och USA.* Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1971.

Bronfenbrenner, U. *A theoretical perspective for research on human development.* I: Brown, H & Stevens, R. (Eds.) *Social behaviour and experience, multiple perspectives.* London: Open University Press, 1975, sid 195-217.

Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development.* London: Harward University Press, 1979.

Cederblad, M. & Höök, B. *Daghemsvård för 3-åringar.* En tvärvetenskaplig, experimentell studie. Del X. Sammanfattning. Reports from the laboratory for clinical stress research, No. 121. Stockholm, 1980.

Chess, S, Thomas, A. & Birch, H. *Ditt barn är en personlighet.* Stockholm: Aldus, 1966

Cohen, L. *Educational research in classrooms and schools.* London: Harper and Row, 1976.

Danziger, K. *Socialisation - barnets väg in i vuxenvärlden.* Lund: Prisma. 1975.

Edenhammar, K. *Till dig som är intresserad av åldersintegration på barnstuga (utökad syskongrupp, barn i åldrarna 7 månader - 12 år).* Familjestödsutredningen, PM nr 44, 1974.

Ekholm, B. *Samarbetsträning i förskolan, en förundersökning.* Rapport från pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan, Göteborg, 1973.

Ekholm, M. *Skolans anda och miljö.* Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, maj 1971.

Ekholm, M, Lander, R. & Wernersson, I. *Socialisation i skolan. Resultat från en enkät.* Rapport 149. Göteborg: Pedagogiska institutionen, 1977.

Ekholm, M. *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion.* A W Gebers, Stockholm, 1977.

Ekholm, M. & Fransson, A. *Praktisk intervjuteknik.* Malmö: AWE/Gebers, 1979.

Ekholm, M. Jämställdhet? I skolan? *Att undervisa, nr 6,* Norrköping, 1980.

Ellert, K. *Personalens roller och rollfunktioner på daghem.* Psykologexamensuppsats, Göteborgs universitet, nr 87, 1976.

Engström, M, Olofsson, K. & Rahmqvist, M. *Personalrörlighet på daghem.* Projektarbete, BVL åk 2, pedagogiska institutionen, Universitetet i Linköping, ht 1980.

Eriksson, H. & Håkansson, L. *Pedagogisk påverkan på barns målinriktade beteende.* Rapport. Uppsala: Institutionen för tillämpad psykologi, 1981.

Esting, K, Gunnarsson, S. & Jansson, B. *Lagarbete.* Förskollärarutbildningen i Norrköping, nr 3, 1979.

Evenshaug, O. & Hallen, D. *Barne - og ungdomspsykologi.* Oslo: Fabritius Forlag, 1974.

Fagerström, E. *Barn, en sammanfattning av barnmiljöutredningen.* Stockholm: Liber, 1976

Flanagan, J. The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51,* 1954, sid 327-358.

Flavell, J.H. *The development of psychology of Jean Piaget.* New York: D. van Norhand Company Inc., 1963.

Flising, B. *Insikt-Målsättning-Handling. En studie av socialisationsprocessen i daghem med utgångspunkt i personalens aktiviteter.* Psykologexamensarbete. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1975.

Flising, B. *Barnomsorg för 7-12-åringar.* Institutionen och barngruppen. Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborgs universitet, FOV-projektet 3, rapport nr 100, januari 1981.

Fredin, E. & Sundgren, M. *Åldersintegrerad barngrupp på daghem.* Barnbyn Skå, rapport nr 26, 1977.

Fredin, E. *Föräldern, barnet och lydnaden.* Stockholm: Liber, 1981.

FÖRSKOLAN. *Män i en kvinnovärld,* nr 61, 1978.

Gage, N.L. (Ed.) *Handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally and Company, 1963.

Gustafsson, B. *Självuppfattning - skolans arbetsformer - samhällskrav. Några kritiska reflektioner kring skolans fostran.* Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, Mölndal, 1977.

Hackman, J.R. & Oldman, G.R. Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, Vol. 60, No. 2,* 1975, sid 159-170.

Hall, C. & Lindzey, G. *Theories of personality.* New York: John Wiley Inc., 1957.

Hildegran, S. & Klinga, S. *Pedagogik och konflikter. En förstudie av arbetesätt och konfliktlösning på tre daghemsavdelningar.* Psykologexamensarbete. Uppsala: Institutionen för tillämpad psykologi, 1978.

Jansson, S. *Klassrumsklimat - en begreppsanalys och en empirisk studie.* Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1973.

Jensen, G. *The sociopsychological structure of the instructional group.* I: Henry, N.B. (Ed.) *The dynamics of instructional groups.* The fiftyninth Year Book Nat. Soc. Stud. Educ. Part II. Chicago: University Press, 1960, sid 83-114.

Johansson, B. *Ansvarspedagogik i förskolan - en preliminär beskrivning.* Psykologiska institutionen, Uppsala universitet, PM 1977-02-23.

Katz, L. *Teachers in preschools.* Problems and prospects, 1977.

Kelley, E. *Improving school climate. Leadership Techniques for Educators.* Reston, Virginia: National Ass. of Secondary School Principals, 1980.

Kohlberg, L. *The development of childrens orientation toward a moral order.* I: *Sequence in the development of moral thought.* Vita Humana, nr 6, 1963, sid 11-33.

King, R.D., Raynes, N.V. & Tizard, J. *Patterns of residential care. Sociological studies in institutions for handicapped children.* London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1971.

Kärrby, G. *Dialogpedagogik - vision och verklighet.* Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, DIF projektet, rapport nr 98, juni 1980.

Ladberg, G. *Barntillsyn eller barnmiljö. Om samarbete mellan hem och daghem.* Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, BIG-serien, rapport nr 13, 1973.

Lake, D., Miles, M. & Earle, R. (Eds.) *Measuring Human Behaviour*. USA, 1973.

Larsson, S., Salvi, M. & Johansson, B. *Utkast till metod att via regelbegreppet bestämma ett visst pedagogiskt arbetssätt*. Rapport. Uppsala: Psykologiska institutionen, 1981.

Liljeström, R. *Uppväxtvillkor*. Stockholm: Liber, 1979.

Lillieroth, C. *Andras barn - vårt yrke*. Psykologiska institutionen, Stockholms universitet, IGOR, nr 1, 1980.

Linköpings kommun. Informationsmaterial kring barnomsorgen i Linköpings kommun. Stencilerat material, maj 1979.

Linköpings kommun. Utnyttjandegraden vid dag- och fritidshem. Stencil, maj 1980.

Locke, E. *The nature and causes of job satisfaction*. I: Dunnette, M. (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, 1976, sid 1 297 - 1 349.

Makarenko, A. *Vägen till livet*. Moskva: Progress, 1977.

Marton, F, Dahlgren, L, Svensson, L. & Säljö, R. *Inlärning och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers. 1979.

Michélsen, E. *Dialogpedagogik på småbarnsavdelningar*. Familjestödsutredningen. Rapport nr 5, 1977.

Mortimer, P. *The study of institutions*. Human Relations, Vol 31, 1978, sid 985-999.

Mussen, P.H., Conger, F.F., Kagan, J.J. & Kagan, J. *Child development and personality*. New York: Harper and Row, 1974.

Mårtensson, S. Om förutsättningar för sammanhang i barns uppväxtmiljö. *Socialmedicinsk tidskrift, nr 7-8*, 1979.

Neugebauer, R. *Organizational Analysis of Day Care*. 1975. Microfilmkopia. Publ. ort obekant.

Norén-Björn, E. *Förskolepedagogik i praktiken*. Lund: Libers Läromedel, 1980.

Payne, R. & Pugh, D. *Organizational structure and climate*. I: Dunnette, M. (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNelly College Publishing Company, 1976.

Peck, R. & Havighurst, R. *The psychology of character development*. New York: John Wiley and Sons Inc., 1960.

Pines, A. & Maslach, C. *The burn-out syndrome in the day-care setting*. Child Care Quarterly, 1977:6, sid 100-113.

Prescott, D. Emotionally weather. *Educational Record, Vol. 20*, 1939

Rasmussen, K. *Utvecklingspsykologi*. Lund, 1973.

Rutter, W., Maugham, B., Mortimore, P. & Ouston, J. *Fifteen Thousand Hours*. Secondary Schools Open Books, London, 1979.

Sandström, B. *Studier av innovationsprocessen.* Opublicerat manus. Linköping: Pedagogiska institutionen, 1981.

Sandqvist, K. *Föräldrars upplevelse av stress och stöd. Teoretiska utgångspunkter och utveckling av ett intervjuformulär.* Barnpsykologiska forskningsgruppen. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm, FAST-projektet 5, rapport 3, 1979.

Sarason, S.B. *Skolekologi.* Stockholm: Alma, 1980.

Sarata, B. & Jeppesen, J. Job design and staff satisfaction in Human Service settings. *American Journal of Community Psychology.* 1977:5, 2.

Schaefer, E.S. & Bell, R. Development of a parental attitude research instrument. *Child Development, Vol. 29, No. 3,* 1958.

Schaefer, E.A. A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of abnormal and social psychology.* 1959:59, sid 226-235.

Schlechty, P. *Teaching and social behaviour. Toward an organisational theory of instruction.* Boston: Allyn and Bacon Inc., 1976.

Schyl-Bjurman, G. *Rapport om försöksverksamhet i Borås med hemspråksträning för invandrarbarn i förskola.* Rapport. Socialstyrelsen, 1974.

Seiderman, S. Combatting Staff Burn-out. *Day Care and Early Education.* 1958:5.

Sjögren-Olsson, E. *Föräldrar och daghem. En undersökning om förutsättningar för föräldrar-personalsamarbete i daghem.* Familjestödsutredningen, Stockholm, rapport nr 8, 1979.

Sjølund, A. *Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling.* København: Socialforskningsinstituttets publikationer, nr 38, 1969.

Sjölund, A. *Gruppsykologi.* Stockholm: Rabén och Sjögren, 1979.

Sjöstrand, C. *Grundskolemiljö och tonårselevers självvärdering.* Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1974.

Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. *The measurement of satisfaction in work and retirement.* Illinois, 1969.

Socialstyrelsen anser om förskolan, 1978.

Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan, del I. Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete.* Stockholm: Liber, 1975.

Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan, del II. Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan.* Stockholm: Liber, 1975.

Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan, del III. Vi upptäcker och utforskar. Att arbeta naturvetenskapligt i förskolan.* Stockholm: Liber, 1975.

Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan, Del IV. Invandrarbarn i förskolan.* Stockholm: Liber, 1976.

Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan, del V. Småbarn i daghem.* Stockholm: Liber, 1978

Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan, del VI. Samtal, samvaro, språk.* Stockholm: Liber, 1979.

SOU 1972:26. *Förskolan, del 1.*

SOU 1972:27. *Förskolan, del 2.*

Statistisk årsbok, 1980.

Stockfelt-Hoatson, B-J. *Training of Emmigrant Children in Preschool in Norrköping.* Linköping studies in Education No. 8. Pedagogiska institutionen, Universitetet i Linköping, 1978.

Svenning, C. & Svenning, M. *Daghemmet, jämlikheten och klassamhället.* Lund: Liber läromedel, 1980.

Svensson, B.E. (red). *Barns problem och barns levnadsvillkor. Konsekvenser för skola och förskola.* Ped. psyk. problem, nr 385. Ped. psyk. inst. Malmö-Lunds universitet, 1980.

Sverud, K-A. *Utveckling och utvärdering av inlärningsorienterade aktiviteter i förskolan.* Lic. avhandling. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1972.

Swift, J. *Effects of early groups experience: the nursery school and day nursery.* I: Hoffman, L.M. & Hoffman, L.W. (Eds.) *Review of child development research, 1,* 1964.

Söderlund, A. *Spädbarn på daghem, i familjedaghem och hemma. Spädbarns utveckling i tre tillsynsformer - en jämförelse.* Lärarhögskolan, Stockholm, 1975.

Söderlund, A. & William-Olsson, I. *Försöka duger. Utvärdering av försöksverksamhet enligt barnstugeutredningens förslag.* Institutionen för pedagogik, Stockholms universitet, 1977.

Söderström, M. *Ett organisationsteoretiskt perspektiv för analys av personalutveckling i arbetslivet.* Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet:Pedagogisk forskning, 27.

Thorsell, S. *Försök i förskolan.* Stockholm: Liber, 1979.

Tizard, J., Sinclair, I. & Clarke, R.V.G. (Eds.) *Varieties of residential experience.* London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1975.

Trow, W.M. et al. Psychology of group behavior. The class as a group. *Journal of educational psychology, Vol. 41,* 1950, sid 322-338.

Ullsten, K. *Daghemmet - en total institution.* Psykologexamensarbete. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1976.

William-Ohlsson, I. *Nordisk forskning om barns miljö.* Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1975.

# SÅ HÄR GÖR VI PÅ DAGIS .....

Kön: _____

Ålder: _____

Utbildning och examensår: _____

Annan yrkeserfarenhet:

I så fall vilken: _____

och hur länge: _____

Avdelning: _____

Antal år inom barnomsorgen: _____

Instruktion

I häftet beskriver vi en del situationer av den här typen:

Du sitter tillsammans med 4 barn. Ni gör collage. På bordet finns bara en klisterburk. Pelle har för närvarande lagt beslag på burken och då Stina frågar om hon får låna den säger Pelle att det är hans burk och att hon får gå och hämta sin egen.

Du vill gärna lära barnen att dela med sig till varandra. Hur brukar Du göra?

a) Säga till Pelle att ge burken till Stina.

b) Ta burken och ge den till Stina.

c) Säga att alla barn får ta ur burken.

d) Avvakta och se hur barnen löser det hela.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

Vi vill att Du skall läsa igenom situationen, svarsalternativen (a-d) och frågorna (1-3). Ringa sedan för varje fråga in det svarsalternativ Du tycker passar bäst så att det exempelvis kommer att se ut så här:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | (a) | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | (c) | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | (b) | c | d |

1. Till lunchen har ni idag fått soppa och till efterrätt serveras äppelpaj, vilket är en mycket omtyckt rätt som lätt tar slut. Du sitter som enda vuxen vid ett bord tillsammans med fyra barn. Hur brukar Du göra för att lära barnen att dela med sig?

2b a) Tala om för dem att det bara finns detta fat med paj.

2a b) Tala om för dem att de bara får ta fyra skedar var.

3 c) Säga ingenting utan ställer bara fatet på bordet.

1 d) Dela ut fyra skedar till dem var.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

2. Ni sitter och tittar på TV. Barnen har krupit upp på litet olika ställen, de flesta sitter med Dig i soffan. Det är ganska trångt och plötsligt hörs ett brak, det är Pelle som har ramlat ner från soffan. Han gråter ljudligt.

Du vill gärna att barnen skall lära sig att ta hänsyn till varandra. Hur brukar Du göra?

3 a) Trösta Pelle och vänta på att de andra barnen självmant skall göra plats för honom i soffan.

2b b) Trösta Pelle och bereda plats för honom bredvid Dig i soffan.

2a c) Trösta Pelle och säga till barnen i soffan att bereda honom plats.

1 d) Trösta Pelle och sätta honom i Ditt knä.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

3. Ni har sått en del blomsterfrön som nu börjar komma upp. Egentligen har ni kommit överens om att turas om med vattningen men Pelle och Stina som hade ansvaret idag verkar helt ha glömt bort det och plantorna slokar oroväckande.

Du vill att barnen skall lära sig känna ansvar. Hur brukar Du göra?

2b a) Konstatera högt inför barnen att blommorna håller på att vissna.

2a b) Fråga Pelle och Stina om de inte glömt något.

3 c) Låta blommorna vara tills barnen ser det själva.

1 d) Säga till Pelle och Stina att de skall vattna.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

4. Det är lunch på syskonavdelningen. Du sitter ensam vid ett bord med fem barn. Till lunch serveras fiskpinnar med oskalad potatis. Treåringen som sitter bredvid Dig har problem med att skala sin potatis och ber om hjälp. Hur brukar Du göra för att han skall lära sig klara sig själv?

1 a) Jag skalar åt honom, när han är så liten.

2b b) Jag ber honom titta på de andra barnen, hur de gör.

2a c) Vi hjälps åt med skalningen.

3 d) Han får träna sig i att skala själv.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

5. Det är vinter och ni har varit i backen och åkt pulka. Barnen är frusna och hungriga och har bråttom in. Pulkorna behöver dock som vanligt ställas in i skjulet innan ni går in.

Du vill att barnen skall känna ansvar. Vad gör Du?

3 a) Jag låter pulkorna ligga kvar ute tills barnen upptäcker det.

2b b) Jag stoppar barnen och frågar om de inte glömt något.

2a c) Jag frågar barnen vad vi skall göra med alla pulkorna som ligger kvar i snön.

1 d) Jag stoppar barnen och säger att de först måsta ta in pulkorna.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

6. Tre barn har tagit sina hinkar fulla med sand som de sedan häller på bordet på lekplatsen. De får inte detta eftersom regeln på dagis är att man inte tar sanden från sandlådan. Hur brukar Du göra för att lära dem att följa regler?

2b a) Jag frågar barnen var sanden skall vara?

3 b) Jag väntar och ser om något annat barn ingriper när barnet sett vad de gjort

1 c) Jag säger till dem att ta bort sanden och bära tillbaka den till sandlådan.

2a d) Jag talar om för barnen att de inte får ha sand på bordet.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

7. Ni har varit ute i oktoberrusket och dragit med er grus in i tamburen. Barn och vuxna brukar hjälpas åt med att sopa upp det värsta men just idag har barnen bråttom in för det är ett program på TV som de gärna vill se.

Du vill lära dem att känna ansvar. Hur brukar Du göra?

1 a) Jag hejdar de barn som står i tur att sopa och säger åt dem att göra det klart.

2b b) Jag säger till barnen att de glömt något.

3 c) Jag låter det vara osopat tills de själva kommer på att det är för smutsigt.

2a d) Jag frågar barnen vems tur det är att sopa.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

8. Ni skall just äta mat. De barn som skall duka för dagen leker fint och det känns inte roligt att avbryta dem.

Du vill lära dem att ta ansvar. Hur brukar Du göra?

1 a) Gå och hämta dem så att de hinner duka innan maten kommer.

3 b) Lämna det odukat tills maten kommer.

2a c) Ropa till dem att det är deras tur.

2b d) Fråga barnen i rummet vems tur det är att duka idag.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

9. Pelle och Stina har suttit tillsammans en lång stund och ritat. Då Stina är klar med sin teckning springer hon iväg för att visa Dig den. På vägen möter hon Pelle som säger "får jag se" och sliter åt sig papperet som han sedan skrynklar ihop och slänger på golvet. Stina gråter.

Du vill lära barnen att handskas med konfliktsituationer. Hur brukar Du göra?

2b a) Sätta mig hos Pelle och Stina och prata igenom vad som hänt?

1 b) Läxa upp Pelle.

2a c) Säga till Pelle att sluta bråka.

3 d) Låta dem själva klara ut situationen

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

10. Fem barn har lekt båt och därvid dragit fram såväl kuddar som en mängd andra småsaker. Efter leken får de bråttom ut men enligt era regler på dagis bör de först plocka undan efter sig.

Du vill lära barnen att följa regler. Hur brukar Du göra?

3 a) Låta det vara ostädat tills barnen själva förstår att de måste städa.

2a b) Säga att städningen skall göras men att barnen själva får bestämma när de skall göra den.

2b c) Säga: "Glöm inte att städa innan ni går ut."

1 d) Hålla kvar barnen tills de har städat upp efter sig.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

11. Idag är det regnigt och barnen har stövlar på sig utomhus. Femåriga Stina har just kommit in, hon sitter på bänken i tamburen och försöker få av sig stövlarna. De sitter litet trångt och Stina börjar gnälla "jag får inte av mig dem, hjälp mig". Vad brukar Du göra för att hon skall lära sig klara sig själv?

2b a) Jag ber henne titta på de andra barnen hur de gör.

1 b) Jag drar av stövlarna.

3 c) Jag säger till henne att försöka på egen hand.

2a d) Jag talar om för henne hur hon skall göra.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

12. Det är flera barn vid gungorna idag. Peller sitter på gungan men kan inte själv ta fart. Du står med två andra barn en liten bit därifrån då Du hör Pelle ropa att han vill ha fart. Hur brukar Du göra för att lära barnen hjälpa varandra.

2b a) Ropa till barnen: "Pelle behöver hjälp med att få fart på gungan."

2a b) Säga till Kalle som är i närheten att ge honom fart.

3 c) Vänta och se om något av barnen reagerar och hjälper honom.

1 d) Gå och ge honom fart.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

13. Pelle, Stina och Kalle sitter och klipper ut figurer som de har ritat själva. Pelle tycker det är svårt att klippa fint, suckar mödosamt och säger till slut "jag kan inte, hjälp mig". Stina och Kalle klipper lugnt vidare.

Du vill att barnen skall lära sig hjälpa varandra. Hur brukar du göra?

3 a) Sitta tyst och vänta på att Stina eller Kalle skall hjälpa Pelle.

1 b) Säga till Stina att hon skall hjälpa Pelle.

2b c) Säga "kanske någon kan hjälpa dig, Pelle".

2a d) Fråga om Stina eller Kalle kan hjälpa Pelle.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

14. Barnen på syskonavdelningen har bråttom ut att leka. Pelle, 6 år, sitter på en bänk i tamburen och försöker knyta sina skor. Det lyckas inte särskilt bra, han blir otålig och skriker halvgråtande "fröken, fröken hjälp mig!" Hur brukar Du göra för att han skall lära sig att klara sig själv?

2a a) Visa honom hur man gör och låta honom försöka själv.

1 b) Knyta hans skor för han är så liten.

2b c) Be honom titta på Kalle bredvid hur han gör.

3 d) Säga att jag tror att han själv kan knyta sina skor.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

15. Efter maten har ni för vana att skölja tallrikarna. Var och en brukar skölja sin tallrik men idag har Stina sprungit sin väg och glömt kvar sin på bordet.

Du vill att barnen skall lära sig känna ansvar. Hur brukar Du göra?

2a a) Gå efter Stina och fråga om hon inte glömt något.

3 b) Låta tallriken stå kvar tills Stina själv ser den.

2b c) Ropa att det är någon som glömt sin tallrik.

1 d) Hämta Stina och säga åt henne att ta bort sin tallrik.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

16. Ni har köpt en stor klump lera till dagis. De flesta av barnen har inte prövat på hur det känns med riktig lera och de sitter förväntansfulla vid bordet då Du tar fram klumpen. Hur brukar Du göra för att lära dem att dela med sig?

3 a) Jag lägger leran på bordet och låter barnen själva dela upp den.

2a b) Jag säger till barnen att dela upp leran så alla får.

2b c) Jag frågar barnen hur vi skall dela leran.

1 d) Jag delar upp leran i lika delar.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

17. Det har fallit nysnö och alla har bråttom ut. Många barn klär på sig samtidigt och det är lite rörigt i tamburen. Kalle är klar men han har inte hittat sina vantar. Eftersom han har bråttom tar han ett par som liknar hans. "Det är mina vantar", säger Lasse och knuffar till Kalle. Strax slåss de. Hur brukar Du göra för att lära dem klara av sådana här bråk?

1 a) Jag skiljer dem åt.

2b b) Jag sätter mig med dem och hjälper dem att reda ut vems vantar det är.

3 c) Jag låter dem själva klara ut det.

2a d) Jag säger till dem: "Sitt här och red ut vems vantar som är vems."

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

18. Under den sista tiden har det varit väldigt stökigt vid måltiderna. Barnen har pratat i mun på varandra, ofta med hög röst - speciellt Kalle och Stina. Du tycker det är bra att man pratar vid maten, men trivs inte med den nuvarande ljudnivån. Vad brukar Du göra för att få en lugnare måltid?

2a a) Säga till barnen att prata en i taget.

1 b) Säga till Kalle och Stina att de skall vara tysta.

2b c) Be barnen själva komma med förslag på hur man kan få det tystare vid maten.

3 d) Vänta på att barnen själva skall tröttna på stojet.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

19. Ni är ute på promenad. Du håller Pelle som är minst i handen. Stina och Kalle vill båda hålla i den andra handen. Hur brukar Du göra för att lära barnen vänta på sin tur?

1 a) Säga: "Bara en i taget. Stina börjar."

3 b) Låta dem själva komma på hur man skall göra?

2b c) Säga: "Jag har bara en hand, hur skall vi göra då?"

2a d) Säga: "Ska ni bråka får ingen hålla i handen."

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

20. Idag serveras fisk med stuvad spenat till lunch. Du är ensam vid Ditt bord med fyra barn. Femåringen Pelle säger: "Blä, jag vill inte ha spenat, jag hatar spenat." På daghemmet har ni som regel att åtminstone smaka litet av allt. Vad brukar Du göra för att lära barnen följa reglerna?

3 a) Vänta en stund för att kamraterna skall få en chans att säga till Pelle.

2a b) Säga till Pelle att han skall ta lite spenat.

1 c) Lägga lite spenat på Pelles tallrik.

2b d) Säga: "Ni vet väl att alla smakar litet på all mat, även om man inte tror att man tycker om den."

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Hur brukar Du göra? | a | b | c | d |
| 2. Hur skulle Du vilja göra? | a | b | c | d |
| 3. Hur brukar Dina arbetskamrater göra? | a | b | c | d |

Instruktion

Läs igenom situationen och sätt en ring kring det svarsalternativ som passar Dig bäst.

21. Ni sitter i personalrummet och dricker kaffe. Det är 10 minuter kvar på kafferasten. Två barn störtar in genom dörren och ropar: "Kom, kom, vi har hittat en stor luden grön mask, kom och titta!" Hur pass gärna skulle Du följa med barnen och titta?

    1 Jag skulle mycket gärna följa med

    2 Jag skulle ganska gärna följa med

    3 Jag skulle ganska ogärna följa med

    4 Jag skulle mycket ogärna följa med

22. Du sitter och berättar för några barn att Du har Din lediga eftermiddag i morgon. Du har fått några kassar äpplen och tänker göra mos. Barnen blir intresserade och ett par av dem undrar om de får komma hem till Dig och titta på. Hur pass gärna skulle Du ta emot dem hemma hos Dig?

    1 Jag skulle mycket gärna ta emot dem

    2 Jag skulle ganska gärna ta emot dem

    3 Jag skulle ganska ogärna ta emot dem

    4 Jag skulle mycket ogärna ta emot dem

23. Barnen på daghemmet har tillsammans tränat in en teaterföreställning. De har hittat på det mesta själva. Teatern skall visas en eftermiddag när Du enligt schemat inte arbetar, men barnen har bett Dig vara där och titta. Hur pass gärna skulle Du gå på deras teater?

    1 Jag skulle mycket gärna gå och titta

    2 Jag skulle ganska gärna gå och titta

    3 Jag skulle ganska ogärna gå och titta

    4 Jag skulle mycket ogärna gå och titta

24. Barnen leker kurragömma utomhus. Två barn kommer fram och frågar Dig om Du vill "stå". Hur pass gärna skulle Du vara med i deras lek?

    1 Jag skulle mycket gärna vara med

    2 Jag skulle ganska gärna vara med

    3 Jag skulle ganska ogärna vara med

    4 Jag skulle mycket ogärna vara med

25. Man har på socialförvaltningen diskuterat möjligheten av att daghemspersonal vid behov kunde ställa upp som jourfosterföräldrar (över exempelvis en helg). Skulle Du kunna tänka Dig att ställa upp?

    1 Jag skulle mycket gärna ställa upp

    2 Jag skulle ganska gärna ställa upp

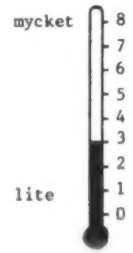
    3 Jag skulle ganska ogärna ställa upp

    4 Jag skulle mycket ogärna ställa upp

26. När Du arbetar tillsammans med barnen en vanlig arbetsdag kan Du ha många olika känslor för dem. Tänk Dig att man kunde mäta känslor med olika slags termometrar. En termometer för varje känsla.

Hur mycket skulle de här termometrarna visa för Dig, när det gäller vad Du oftast känner i förhållande till de flesta barnen mitt under en vanlig arbetsdag.

Fyll i termometrarna så här: →




| | | |
|---|---|---|
| 1. Hjälplöshetskänsla | 2. Värmekänsla | 3. Irritationskänsla |
| 4. Osäkerhetskänsla | 5. Känsla av att ha roligt | 6. Känsla av engagemang |

Bilaga 2
1 (11)

Totala svarsfrekvensen i Mjölbyundersökningen

De fullständiga frågeformuleringarna finns i bilaga 1. Frågenumreringen nedan hänvisar till denna bilaga.

Fråga 1. Situation angående äppelpajsefterrätt. Hur brukar du göra för att lära barnen dela med sig?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Tala om att det bara finns detta fat med paj | 65 | 58 | 50 |
| b. Tala om att de bara får ta fyra skedar var | 18 | 17 | 20 |
| c. Säger ingenting utan ställer bara fatet på bordet | 6 | 19 | 9 |
| d. Dela ut fyra skedar till dem var | 11 | 4 | 14 |
| Bortfall | (-) | (2) | (7) |

Fråga 2. Situation angående TV-tittande. Hur brukar du göra för att lära barnen hänsyn till varandra?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Trösta Pelle och vänta på att de andra barnen självmant skall göra plats för honom i soffan | 1 | 34 | 3 |
| b. Trösta Pelle och bereda plats för honom bredvid dig i soffan | 26 | 22 | 19 |
| c. Trösta Pelle och säga till barnen att bereda honom plats | 13 | 9 | 14 |
| d. Trösta Pelle och sätta honom i ditt knä | 59 | 33 | 59 |
| Bortfall | (1) | (2) | (5) |

Fråga 3. Situation angående blomsterfrö. Hur brukar du göra för att lära barnen ansvar?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Konstatera högt inför barnen att blommorna håller på att vissna | 8 | 7 | 9 |
| b. Fråga Pelle och Stina om de inte glömt något | 57 | 43 | 42 |
| c. Låta blommorna vara tills barnen ser det själva | 0 | 39 | 2 |
| d. Säga till Pelle och Stina att de skall vattna | 34 | 9 | 41 |
| Bortfall | (1) | (2) | (6) |

Fråga 4. Situation angående potatisskalning. Hur brukar du göra för att lära barnen klara sig själva?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag skalar åt honom, när han är så liten | 17 | 7 | 17 |
| b. Jag ber honom titta på de andra barnen, hur de gör | 0 | 6 | 2 |
| c. Vi hjälps åt med skalningen | 80 | 62 | 68 |
| d. Han får träna sig i att skala själv | 2 | 23 | 10 |
| Bortfall | (1) | (2) | (3) |

Fråga 5. Situation angående pulkor. Hur brukar du lära barnen känna ansvar?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag låter pulkorna ligga kvar ute tills barnen upptäcker det | 1 | 13 | 1 |
| b. Jag stoppar barnen och frågar om de inte glömt något | 7 | 10 | 7 |
| c. Jag frågar barnen vad vi skall göra med alla pulkorna som ligger kvar i snön | 22 | 54 | 15 |
| d. Jag stoppar barnen och säger att de först måste ta in pulkorna | 70 | 20 | 73 |
| Bortfall | (-) | (3) | (4) |

Fråga 6. Situation angående sandlådan. Hur brukar du göra för att lära dem följa regler?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag frågar barnen var sanden skall vara | 14 | 6 | 21 |
| b. Jag väntar och ser om något annat barn ingriper när barnet sett vad de gjort | 0 | 26 | 1 |
| c. Jag säger till dem att ta bort sanden och bära tillbaka den till sandlådan | 43 | 34 | 46 |
| d. Jag talar om för barnen att de inte får ha sand på bordet | 41 | 31 | 24 |
| Bortfall | (2) | (3) | (8) |

Fråga 7. Situation angående tamburstädning. Hur brukar du göra för att lära ut ansvar?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag hejdar de barn som står i tur att sopa och säger åt dem att göra det klart | 44 | 14 | 52 |
| b. Jag säger till barnen att de glömt något | 11 | 13 | 12 |
| c. Jag låter det vara osopat tills de själva kommer på att det är för smutsigt | 7 | 41 | 5 |
| d. Jag frågar barnen vems tur det är att sopa | 37 | 28 | 28 |
| Bortfall | (1) | (4) | (3) |

Fråga 8. Situation angående dukning. Hur brukar du göra för att lära dem ta ansvar?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Gå och hämta dem så att de hinner duka innan maten kommer | 49 | 30 | 47 |
| b. Lämna det odukat tills maten kommer | 5 | 29 | 5 |
| c. Ropa till dem att det är deras tur | 31 | 32 | 24 |
| d. Fråga barnen i rummet vems tur det är att duka idag | 13 | 9 | 21 |
| Bortfall | (2) | (-) | (3) |

Fråga 9. Situation angående teckning. Hur brukar du lära barnen handskas med konfliktsituationer?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Sätta mig hos Pelle och Stina och prata igenom vad som hänt | 17 | 4 | 18 |
| b. Läxa upp Pelle | 6 | 3 | 7 |
| c. Säga till Pelle att sluta bråka | 66 | 58 | 58 |
| d. Låta dem själva klara ut situationen | 7 | 32 | 12 |
| Bortfall | (4) | (3) | (5) |

Fråga 10. Situation angående båtleh. Hur gör du för att lära barnen följa regler?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Låta det vara ostädat tills barnen själva förstår att de måste städa | 2 | 24 | 1 |
| b. Säga att städningen skall göras men att barnen själva får bestämma när de skall göra den | 5 | 30 | 4 |
| c. Säga: "Glöm inte att städa innan ni går ut" | 43 | 29 | 36 |
| d. Hålla kvar barnen tills de har städat upp efter sig | 49 | 16 | 55 |
| Bortfall | (1) | (1) | (4) |

Fråga 11. Situation angående stövlar. Hur gör du för att lära dem klara sig själva?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag ber henne titta på de andra barnen hur de gör | 1 | 2 | 4 |
| b. Jag drar av stövlarna | 7 | 5 | 6 |
| c. Jag säger till henne att försöka på egen hand | 38 | 27 | 47 |
| d. Jag talar om för henne hur hon skall göra | 50 | 60 | 38 |
| Bortfall | (4) | (6) | (5) |

Fråga 12. Situation angående gungorna. Hur brukar du göra för att lära barnen hjälpa varandra?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Ropa till barnen: "Pelle behöver hjälp med att få fart på gungan" | 32 | 19 | 24 |
| b. Säga till Kalle som är i närheten att ge honom fart | 14 | 22 | 10 |
| c. Vänta och se om något av barnen reagerar och hjälper honom | 8 | 45 | 10 |
| d. Gå och ge honom fart | 44 | 12 | 50 |
| Bortfall | (2) | (2) | (6) |

Fråga 13. Situation angående figurklippning. Hur brukar du lära barnen hjälpa varandra?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Sitta tyst och vänta på att Stina eller Kalle skall hjälpa Pelle | 2 | 30 | 1 |
| b. Säga till Stina att hon skall hjälpa Pelle | 7 | 5 | 7 |
| c. Säga "kanske någon kan hjälpa dig, Pelle" | 28 | 33 | 32 |
| d. Fråga om Stina eller Kalle kan hjälpa Pelle | 52 | 30 | 53 |
| Bortfall | (11) | (2) | (7) |

Fråga 14. Situation angående skoknytning. Hur gör du för att lära dem klara sig själva?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Visa honom hur man gör och låta honom försöka själv | 83 | 81 | 70 |
| b. Knyta hans skor för han är så liten | 7 | 4 | 10 |
| c. Be honom titta på Kalle bredvid hur han gör | 0 | 6 | 3 |
| d. Säga att jag tror att han själv kan knyta sina skor | 8 | 6 | 10 |
| Bortfall | (2) | (3) | (7) |

Fråga 15. Situation angående tallriksköljning. Hur gör du för att barnen skall lära sig känna ansvar?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Gå efter Stina och fråga om hon inte glömt något | 44 | 39 | 30 |
| b. Låta tallriken stå kvar tills Stina själv ser den | 1 | 27 | 1 |
| c. Ropa att det är någon som glömt sin tallrik | 13 | 11 | 10 |
| d. Hämta Stina och säga åt henne att ta bort sin tallrik | 42 | 22 | 55 |
| Bortfall | (-) | (1) | (4) |

Fråga 16. Situation angående leran. Hur gör du för att lära dem dela med sig?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag lägger leran på bordet och låter barnen själva dela upp den | 3 | 13 | 4 |
| b. Jag säger till barnen att dela upp leran så alla får | 4 | 29 | 2 |
| c. Jag frågar barnen hur vi skall dela leran | 8 | 24 | 5 |
| d. Jag delar upp leran i lika delar | 82 | 20 | 83 |
| Bortfall | (3) | (14) | (6) |

Fråga 17. Situation angående vantarna. Hur lär du dem klara av bråk?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Jag skiljer dem åt | 14 | 3 | 18 |
| b. Jag sätter mig med dem och hjälper dem att reda ut vems vantar det är | 70 | 57 | 61 |
| c. Jag låter dem själva klara ut det | 7 | 24 | 8 |
| d. Jag säger till dem: "Sitt här och red ut vems vantar som är vems" | 6 | 10 | 8 |
| Bortfall | (3) | (6) | (5) |

Fråga 18. Situation angående ljudnivån vid maten. Hur gör du för att få en lugnare måltid?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Säga till barnen att prata en i taget | 56 | 19 | 45 |
| b. Säga till Kalle och Stina att de skall vara tysta | 25 | 8 | 41 |
| c. Be barnen själva komma med förslag på hur man kan få det tystare vid maten | 13 | 66 | 9 |
| d. Vänta på att barnen själva skall tröttna på stojet | 2 | 7 | 3 |
| Bortfall | (4) | (-) | (2) |

Fråga 19. Situation angående promenad. Hur gör du för att lära dem vänta på sin tur?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Säga: "Bara en i taget. Stina börjar." | 57 | 46 | 43 |
| b. Låta dem själva komma på hur man skall göra | 3 | 28 | 5 |
| c. Säga: "Jag har bara en hand, hur skall vi göra då?" | 7 | 1 | 12 |
| d. Säga: "Ska ni bråka får ingen hålla i handen." | 32 | 16 | 31 |
| Bortfall | (1) | (9) | (9) |

Fråga 20. Situation angående smaka på maten. Hur gör du för att lära dem följa reglerna?

| | Brukar göra | Skulle vilja göra | Arbetskamrater brukar göra |
|---|---|---|---|
| a. Vänta en stund för att kamraterna skall få en chans att säga till Pelle | 2 | 16 | 1 |
| b. Säga till Pelle att han skall ta lite spenat | 66 | 62 | 61 |
| c. Lägga lite spenat på Pelles tallrik | 4 | 6 | 10 |
| d. Säga: "Ni vet väl att alla smakar litet på all mat, även om man inte tror att man tycker om den." | 27 | 12 | 26 |
| Bortfall | (1) | (4) | (2) |

Engagemangsfrågor

| Fråga nr | 1 | 2 | 3 | 4 | Bortfall |
|---|---|---|---|---|---|
| 21 | 20 | 49 | 28 | 3 | - |
| 22 | 17 | 44 | 32 | 6 | (1) |
| 23 | 39 | 49 | 10 | 1 | (1) |
| 24 | 78 | 20 | 2 | | - |
| 25 | 22 | 39 | 29 | 10 | - |

Fråga 26

| Termometer för: | Grad 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Bortfall |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hjälplöshet | 21 | 27 | 18 | 7 | 13 | 5 | 4 | 2 | - | (3) |
| Värme | - | - | - | 3 | 5 | 14 | 32 | 28 | 14 | (4) |
| Irritation | 6 | 18 | 27 | 19 | 17 | 5 | 3 | 0 | 2 | (3) |
| Osäkerhet | 25 | 35 | 11 | 13 | 8 | 3 | 3 | 1 | - | (1) |
| Att ha roligt | - | - | - | 3 | 6 | 15 | 32 | 29 | 12 | (3) |
| Engagemang | - | - | 1 | 2 | 9 | 17 | 21 | 35 | 8 | (7) |

Tidigare utgivna rapporter i serien fr o m juni 1979

46. Lundberg, T. & Malmberg, K. SKOLAN OCH SLÖJDEN. SLÖJDENS UTVECKLING FRÅN U 55 - "LGR 80". Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 3.

47. Magnusson, S. SKOLAN OCH SLÖJDEN. FÖRÄLDRARS FÖRVÄNTNINGAR OCH ATTITYDER TILL SLÖJD - MANUELLT SKAPANDE ARBETE. Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 5.

48. Malmberg, K. under medverkan av Eriksson, K.H. & Lundberg, T. SKOLAN OCH SLÖJDEN. FÄLTFÖRSÖK I GRUNDSKOLAN. Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 6.

49. Werdelin, I. PARTICIPATORY RESEARCH IN EDUCATION. October 1979.

50. Ekholm, M. ETT FORSKNINGSPROJEKTS INFLYTANDE PÅ ETT UTBILDNINGSPROGRAM. En subjektiv betraktelse. INOVA-projektet. Delrapport nr 2. Oktober 1979.

51. Hultman, G & Carlsson, G. UTBILDNING FÖR SKOLLEDARE FÖRE SKOLLEDAR-UTBILDNINGEN. USU-projektet nr 4. Januari 1980.

52. Eriksson, K.H. & Guttormsen, E. SKOLAN OCH SLÖJDEN. LÄRARE OM SLÖJDEN I GRUNDSKOLAN. Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 8. Januari 1980.

53. Eriksson, K.H., Guttormsen, E., Lundberg, T. & Malmberg, K. SKOLAN OCH SLÖJDEN. SLUTRAPPORT. Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 8. Januari 1980.

54. Hultman, G. KAN SKOLAN FÖRÄNDRAS? Skolan ur ett organisationsteoretiskt perspektiv och dess förutsättningar för förändring. Synpunkter inför en utvärdering av skolledarutbildningen och personallagsutbildningen. ESU-projektet: Effekter av Skolledarutbildningen. Delrapport nr 1. Januari 1980.

55. Dubell, F. MOBILIZATION OF HUMAN RESOURCES FOR DEVELOPMENT. The Portugal-project. Document No. VII. January 1980.

56. Borgbrant, J. LEDNINGSUTVECKLING - ÄR DEN MÖJLIG? Rapport från försöks-projekt vid två statliga myndigheter. UPP-projektet: Utvecklingspro-gram för personalledningsfunktionen. Delrapport nr 3. Februari 1980.

57. Hultman, G. SKOLLEDARE OM SKOLLEDARUTBILDNINGEN. En enkätstudie. USU-projektet. Delrapport nr 5.

58. Ellström, P-E. & Winter, H. SUCCESSIV ANTAGNING OCH LÄRARES VAL AV UNDER-VISNINGSFORMER INOM AMU. SINAMU-projektet: Successiv antagning vid AMU-center. Delrapport nr 2. Maj 1980.

59. Werdelin, I. THE CONCEPT OF VALIDITY. June 1980.

60. Werdelin, I. HÖGRE UTBILDNING OCH FORSKNING. Juni 1980.

61. Ekholm, M. EVALUATION OF IN-SERVICE EDUCATION OF TEACHERS IN SWEDEN. Results and aspects of future evaluative activities. ESU-projektet: Effekter av skolledarutbildningen. Delrapport nr 2. September 1980.

62. Erasmie, T. ADULT EDUCATION I. An introduction to research and develop-ment work. October 1980.

63. Erasmie, T. (scientific editor) & Dubell, F. (editor). ADULT EDUCATION II. Research for the People, Research by the People. An Introduction to Participatory Research. December 1980.

64. Bäckström, L. & Erlandsson, A. PRODUKTUTVECKLING GENOM UTBILDNING: Genomförande och utvärdering av ett participations-inriktat arbetssätt för att öka kreativiteten inom ett industriföretag. Augusti 1980.

65. Norbeck, J. INTERNATIONAL TRENDS IN ADULT EDUCATION AS REFLECTED IN CONCRETE PROGRAMMES. The Portugal Project. December 1980.

66. Erasmie, T. BASIC NEEDS AND EDUCATION IN PORTUGAL. Some indicators for allocating resources. March 1981.

67. Dahlén, A-B. & Erasmie, T. VUXENUTBILDNING I UTVECKLING. Problem - Trender. Rapport från symposiet "Språkfärdighet och språkkompetens hos kortutbildade vuxna.

68. Malmquist, E. DEVELOPING READING ABILITY - A WORLDWIDE CHALLENGE: THE PRESENT SITUATION AND AN OUTLOOK FOR THE FUTURE. March 1981.

69. Werdelin, I. & Arnberg, L. (editors). DEPARTMENT OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LINKÖPING. Graduate Studies and Research. July 1981.

70. Erasmie, T., Dubell, F. (editor), de Vries, J. (scientific editor). RESEARCH FOR THE PEOPLE - RESEARCH BY THE PEOPLE. Selected papers from the international forum on participatory research in Ljubljana, Yugoslavia, 1980. September 1981.

71. Persson, U-B. VUXNAS LÄS- OCH SKRIVFÖRMÅGA. En problemområdesöversikt. Januari 1982.

72. Riis, U. PEDAGOGISKT IDÉPROJEKT FÖR ALLMÄNLÄKARE. April 1982.

73. Arnberg, L. BILINGUAL EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN ENGLAND AND WALES. Juni 1982.

74. Sani, N. HANDLEDARUTBILDNING FÖR ALLMÄNLÄKARE: En enkätstudie bland 66 kursledare. Juni 1982.

75. Sani, N. HANDLEDARUTBILDNING FÖR ALLMÄNLÄKARE: En enkät- och intervjuundersökning bland kursdeltagare. Juni 1982.

76. Riis, U. HANDLEDARUTBILDNING FÖR ALLMÄNLÄKARE. Sammanfattning och slutsatser. Juni 1982.

77. Blomberg, I. FORTBILDNINGENS ROLL I EN YRKESKÅRS UTVECKLING. Juni 1982.

78. Carlsson, Y., Hult, H., Karlsson, B., Kuyumcu, E., Larsson, G., Lindgren, R. VUXNAS KOMMUNIKATIONSFÄRDIGHETER. En undersökning av hur väl vuxna förstår myndighets- och massmediaspråk samt vardagsmatematik. September 1982.

ISBN 91-7372-582-X
ISSN 0348-4785